

SOZÂNGELA SCHEMIM DA MATTA

UM ESTUDO SOBRE A COMPREENSÃO DE ORAÇÕES RELATIVAS  
COM CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR

CURITIBA  
1999

SOZÂNGELA SCHEMIM DA MATTA

UM ESTUDO SOBRE A COMPREENSÃO DAS ORAÇÕES RELATIVAS  
COM CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras, área de concentração: Lingüística da Língua Portuguesa, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Reny Maria Gregolin-Guindaste

CURITIBA  
1999

À Glacy Camargo Sêcco,  
pelo exemplo de ética e  
dedicação.

## AGRADECIMENTOS

O caminho percorrido para a realização deste trabalho resultou na certeza da existência da maior virtude entre as pessoas: a generosidade. Por isso, tenho muito a agradecer.

À Reny, pela orientação segura e precisa, em especial, pela compreensão e sensibilidade.

À Escola Aline Pichet, pelo acolhimento, imprescindível para a realização do meu trabalho

Aos professores e coordenadores do Curso de Pós-Graduação de Letras, da Universidade Federal do Paraná, pela contribuição na minha formação como pesquisadora.

À Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela confiança.

À CAPES, pela ajuda financeira.

Entre todos os tesouros que posso possuir, tenho o maior: Cita, Márcia, Marly, Édison, Nilton, Vera, Sérgio, Róbison, Luísa, Bira, Silverinha, Sandra, Thereza, tantos outros, ... meus amigos.

Agradeço, ainda, aos que acompanharam os meus passos mais perto do coração e que me deram muitas outras certezas.

Aos meus pais, Afonso e Zulmira, pela certeza da luz e força de todo dia.

Aos meus irmãos, Afonso Celso e Beth, pela certeza do estímulo constante e ajuda preciosa.

À minha irmã, Mári, pela certeza da prece amorosa.

À Rubi, pela certeza do brilho e perseverança.

À Inês, pela certeza da música que eleva.

À Lúcia, pela certeza do calor do sol e do afeto sincero.

À Pingo, a presença indispensável na longa jornada.

Aos meus filhos, Gustavo e Eliza, certeza do amor.

## SUMÁRIO

RESUMO .....	vi
ABSTRACT .....	vii
INTRODUÇÃO .....	1
<b>I. A TEORIA DAS ORAÇÕES RELATIVAS</b>	
1.1. Considerações gerais .....	8
1.2. As relativas e sua representação: análises das estruturas de constituintes .....	13
1.3. A sintaxe das orações relativas.....	21
1.4. A hipótese das categorias funcionais.....	25
<b>II. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....</b>	34
<b>III. A TRAJETÓRIA .....</b>	41
3.1. As relativas na aquisição da linguagem .....	42
3.2. As relativas no agramatismo.....	52
<b>IV. AS SENTENÇAS DOS TESTES: OS FATORES TESTADOS.....</b>	62
4.1. Encadeamento e foco.....	65
4.2. Animacidade.....	71
4.3. Restritividade.....	76
4.4. SN sujeito do verbo da oração principal com relativa encaixada central .....	80
<b>V. DADOS: RESULTADOS E ANÁLISE .....</b>	83
5.1. Experimento 1 .....	85
5.1.1. A posição ou função da categoria vazia relativa encaixada central e ramificada direita	
5.1.1.1. Relativas com categoria vazia na função de sujeito .....	87
5.1.1.2. Relativas com categoria vazia na função de objeto.....	92
5.1.1.3. O encadeamento: relativa encaixada central e ramificada à direita..	96
5.1.2. A animacidade.....	99
5.1.3. Conclusão do Experimento 1.....	104
5.2. Experimento 2.....	107
5.2.1. Sentenças SS[+restritiva] e[-restritiva]	111
5.2.2. Sentenças OS[+restritiva] e[-restritiva]	113
5.2.3. Conclusão do Experimento 2 .....	117
5.3. Comparação entre os resultados do Experimento 1 e Experimento 2 .....	118

VI. COMPARAÇÕES ADICIONAIS: TESTES LINGÜÍSTICOS E TESTES PSICOLÓGICOS .....	132
6.1. Os testes psicológicos .....	134
6.2. Comparação entre os testes psicológicos e os testes lingüísticos - Grupo do Projeto .....	136
6.3. Comparação entre os testes psicológicos e os testes lingüísticos - Grupo de Controle .....	143
CONCLUSÃO .....	146
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	157

## RESUMO

A partir dos princípios da teoria gerativa, este trabalho tem como objetivo analisar a competência lingüística de crianças consideradas "desviantes" do processo escolar, utilizando testes de compreensão de sentenças contendo orações relativas.

Através da experimentação, foram testadas sentenças, vistas como "objetos lingüísticos" em dois grupos de crianças de séries iniciais de uma escola integrada em um Projeto de Extensão multidisciplinar, o qual originou o inicial interesse que culminou nesta pesquisa.

Com base nos estudos de Sicuro Corrêa (1996), Grodzinsky (1989), Ouhalla (1991), Gregolin Guindaste (1996), entre outros, a análise dos dados foi direcionada em dois aspectos: primeiro, para verificar que circunstâncias estruturais são mais fáceis e/ou mais difíceis aos sujeitos e quais os fatores que se revelam como interferentes na compreensão dessas estruturas; segundo, se há correspondência entre os testes psicológicos realizados no projeto e os testes lingüísticos de compreensão das sentenças desta dissertação.

O menor índice de acertos obtidos pelas crianças do Grupo do Projeto comparado ao desempenho do Grupo de Controle, cujo índice de acertos foi significativamente maior, apontam que a capacidade de compreensão dessas estruturas parece variar conforme uma certa capacidade cognitiva evidenciada pelo desempenho escolar. Estes testes lingüísticos de compreensão de orações relativas podem ainda ser comparados com os resultados dos testes psicológicos para validação de ambos os testes.

## **Abstract**

Based on the principles of the Generative Theory, this work aims to analyse, by using tests for the understanding of sentences with relative clauses, the linguistic competence of a group of children whose educacional performance was considered to be deviant.

Through experimentation, sentences taken as "linguistic objects", were tested with two groups of children from initial grades in a school which takes part in a multidisciplinary project. This project created the initial interest which ended up in this research.

Inspired by the studies of Sicuro Corrêa(1996), Grodzinsky(1989), Gregolin-Guindaste(1996), among others, the analysis of data was oriented towards two aspects: the first one refers to which structural circumstances represent more difficulty to the subjects and which aspects may interfere in the comprehension of these structures. The second one is related to the possible correspondence between psychological tests, carried out in the project, and linguistic tests of sentence comprehension contained in this dissertation.

The lowest score obtained by the children from the project compared to the performance of the control group, which score was significantly higher, pointing out that the capacity of the comprehension of these structure seems to vary according to a certain cognitive capacity shown by educacional performance. These linguistic tests for the understanding of sentences with relative clauses can also be compared to the results of psychological ones to make both valid.



## INTRODUÇÃO

Tradicionalmente as orações relativas vêm sendo utilizadas em estudos de diferentes áreas, dadas as peculiaridades que apresentam tanto com relação à sua configuração sintática, quanto às possibilidades de estudo que essa mesma configuração permite para as diversas acepções dos estudiosos.

Na psicolinguística, em estudos da aquisição da linguagem, as estruturas com relativas têm sido objeto de pesquisa devido ao fato de que são dominadas mais tardiamente pelas crianças e de que consistem numa das dificuldades do processo de aquisição (SICURO CORRÊA, 1986). Por isso a aquisição das orações relativas, ou a capacidade de compreendê-las e produzi-las, tem se mostrado importante no processo de desenvolvimento lingüístico.

O interesse por tais construções entre os que se preocupam com desenvolvimento lingüístico resultou, principalmente, do papel central que as orações relativas tiveram na teoria lingüística e psicolinguística emergente nos anos 60, quando a experimentação define-se como um meio mais claro e objetivo em estudos da aquisição da linguagem. A identificação do sistema formal subjacente a enunciados lingüísticos no processo de compreensão da língua pela criança explicaria a identificação da gramática de uma dada língua.

Em diferentes pesquisas sobre agramatismo<sup>1</sup>, também é

---

<sup>1</sup> Afasia que se distingue das demais pela natureza sintática dos problemas de linguagem, conforme estudos de GREGOLIN-GUINDASTE (1996)

apontado que os pacientes têm dificuldade para entender certos tipos de orações relativas se todas as pistas semânticas e pragmáticas forem suprimidas (GRODZINSKY, 1990).

Há ainda estudos sobre as orações relativas numa perspectiva paramétrica variacionista, determinando sua ocorrência sob condições de ordem externa, ou seja, a linguagem inserida no discurso, no ambiente social, principalmente no que diz respeito às relativas preposicionadas.

RÊCHE CORRÊA(1998) aborda a existência de estratégias vernaculares de relativização para os que não freqüentaram a escola e uma estratégia vernacular aprendida através da educação formal. Essa visão tem como ponto de partida o estudo diacrônico de TARALLO(1983), quando se refere às Estratégias de Relativização no Português do Brasil ("*Relativization Strategies in Brazilian Portuguese*"), e se apóia nas pesquisas de KATO dos anos 1981, 1993, 1994 e 1996.

Nesta dissertação, as orações relativas também serão privilegiadas.

Através da observação da competência para a compreensão de sentenças com orações relativas busca-se aferir problemas na competência cognitivo-lingüística que possam estar interferindo na aprendizagem das crianças.

A escolha das estruturas com relativas, para este trabalho, ocorreu em consequência de uma trajetória por estudos de alguns pesquisadores. Primeiramente, entre os estudos de aquisição da linguagem de SICURO CORRÊA(1986), em que se constata a aquisição tardia dessas estruturas pelas crianças, e cujos testes, embora dentro de uma abordagem não-sintática na qual descreve um esquema de rede ('network') para explicar o mecanismo das relativas aliado a recursos de memória, revela pontos que podem ser somados às questões abordadas nesta dissertação. Tanto que a maioria das

estruturas testadas aqui foram inspiradas em sentenças dos experimentos de SICURO CORRÊA(1986; 1989).

Um segundo caminho é viabilizado pelos estudos sobre agramatismo, entre eles os de GRODZINSKY(1989-1990), nos quais a caracterização das habilidades de compreensão revelam-se importantes para as pesquisas lingüísticas em geral, no sentido de que através de uma deficiência lingüística podem-se detectar elementos sobre o funcionamento do sistema cognitivo. Uma vez que a específica deficiência é determinada, necessariamente terá implicações para teorias de representação e uso da linguagem normal (GRODZINSKY, 1989:483).

As sentenças com relativas, nos estudos de agramatismo, foram as únicas sentenças que representaram dificuldade de compreensão num caso de perda parcial de sintaxe, conforme acompanhamento longitudinal de um paciente feito por GREGOLIN-GUINDASTE(1996).

GREGOLIN-GUINDASTE trata da competência lingüística de um agramático em Português cujos problemas foram relacionados à hierarquia das categorias funcionais, conforme propõem FRIEDMANN & GRODZINSKY(1995), constatando-se que os problemas sintáticos do agramatismo podem ser localizados por essa hierarquia e que o ponto de corte na projeção dessas categorias pode dar pistas sintáticas para o grau de severidade da síndrome (GREGOLIN-GUINDASTE, 1996:6).

Apoiada pelas reflexões decorrentes desses estudos, pretendo examinar, a partir da investigação experimental, a competência lingüística de alunos que vêm sendo comumente rotulados como portadores de problemas de aprendizagem.

A escolha dos dados a serem analisados pressupõe uma teoria e, para tal, adota-se um modelo de gramática mentalista que envolve competência para a língua interna<sup>2</sup>,

---

<sup>2</sup> Língua I(terna) e Língua E(xterna), dicotomia estabelecida por CHOMSKY (1985, 1988), sendo esta o conjunto de enunciados produzidos por uma comunidade lingüística e aquela, o saber interiorizado pelo falante.

observada no desempenho durante a coleta dos dados advindos da experimentação.

O aparato teórico da gramática gerativa chomskiana estabelece o paralelismo da compreensão e produção ao postular um falante-ouvinte ideal no sentido da teoria, no sentido, conforme aponta LOBATO(1986):

"...não os falantes-ouvintes reais devido ao seu objetivo de representar o conhecimento mentalizado que os falantes-ouvintes têm de sua própria língua, sua competência, e não o emprego que eles fazem de sua língua nas diversas situações concretas do dia-a-dia." (Lobato, 1986: 33)

O próprio Chomsky propõe a distinção entre competência gramatical e competência pragmática, esta ultrapassando o nível da informação sobre as sentenças e responsável pelo uso da língua em situações reais de comunicação tornando-se objeto da pragmática (CHOMSKY, 1980: 224).

CHOMSKY(1997), ao referir-se às propriedades pragmáticas, coloca-as como decorrentes da maneira como o sistema lingüístico é usado e vinculadas às propriedades desse mesmo sistema lingüístico. Segundo ele:

"Você não pode dizer como se usa um martelo a menos que saiba o que é um martelo. Você precisa saber que não pode usá-lo como palito de dente, por exemplo. Porque você tem que saber o que é para saber como usar. E a língua é uma espécie de instrumento, num certo sentido. E o modo como é usada, que a pragmática tenta estudar, depende da fonética, da sintaxe e da semântica. Todas essas propriedades entram na maneira pela qual a linguagem é usada. Então a pragmática é alguma parte da mente que sabe como usar coisas que têm determinado som, sentido e forma. Bem, o estudo disso é a pragmática, e está codificada lá dentro do mesmo jeito. Está como que a um passo de distância da sintaxe, mais do que a semântica, porque faz uso das interpretações semânticas."

( Chomsky, 1997: 84)

Uma teoria de competência sintática poderá explicar problemas de performance quando a origem do conhecimento não

for extralingüístico nem envolver problemas em outros níveis lingüísticos. A adoção de elementos da situação numa atividade discursiva, a percepção do mundo real não são, a princípio, propósitos deste trabalho, embora seja extremamente difícil determinar limites entre o saber lingüístico e o não-lingüístico e inferenciar quais as estratégias possíveis acionadas pelos sujeitos no processo de compreensão, uma vez que ambos os saberes *"constituem um amálgama com mecanismos a priori diferentes e mutuamente dependentes"* (GREGOLIN-GUINDASTE, 1996: 295).

Não obstante, optar pela teoria chomskiana define a preocupação com a linguagem interna a fim de se considerarem os aspectos internos envolvidos na linguagem de crianças cujo desempenho escolar, a princípio, é visto como deficitário, ou "diferente". Sob a ótica dessa teoria, a competência é considerada pela capacidade de compreender e produzir estruturas da língua, entretanto, com as crianças desta pesquisa, será focalizada a compreensão, em função da escassa produção dessas estruturas em dados de produção dos alunos<sup>3</sup>.

Os sujeitos participantes dos testes são alunos de 2<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries do 1<sup>o</sup> Grau de uma escola estadual de Curitiba, inserida no Projeto de Extensão da Universidade Federal do Paraná, intitulado "Diagnóstico e Acompanhamento de Casos de Alfabetização". Tal projeto, vigente desde 1984, tem como objetivo maior prestar serviços à comunidade da escola pública com o fim de inserir no processo escolar aqueles alunos que são constantemente considerados 'alunos problemas'.

Não se tem a intenção de discutir sobre como os aspectos neuropsicológicos envolvidos na aprendizagem escolar são avaliados em crianças encaminhadas a profissionais da área da saúde, com queixa dos chamados, generalizadamente, "distúrbios de aprendizado". Antes, pretende-se acrescentar

---

<sup>3</sup> Nos textos escritos que subsidiam a avaliação da linguagem para o Projeto, raramente foram encontradas as sentenças com relativas, da mesma forma que nos textos produzidos no dia a dia escolar.

aos resultados dos diagnósticos realizados nas crianças os testes lingüísticos realizados nesta pesquisa, pois partilhar com resultados de experiências de outras áreas é reconhecer que os estudos da linguagem situam-se num espaço interdisciplinar *"numa relação complementar e necessária de abordagens que focalizam aspectos diferentes de um objeto multifacetado"* (ABAURRE, 1996: 159).

De alguma forma, estarei, neste trabalho, criando um momento em que novamente se discutirá a pertinência, ou não, de testes experimentais realizados em crianças. Ou seja, os testes realizados com os agramáticos e com as crianças pequenas serão reeditados nos sujeitos desta pesquisa na busca de elementos que possam viabilizar a sua consecução ou colocar mais dúvidas na sua prática. Essa questão se impõe, uma vez que, na maioria nos estudos que utilizaram as sentenças com relativas, a experimentação foi uma constante.

GREGOLIN-GUINDASTE(1996:231) apresenta críticas sobre o método experimental, ao referir-se à artificialidade da linguagem, *"característica das sentenças isoladas utilizadas nos testes"*, revelando-se como um adicional comprometedor dos resultados conseguidos, podendo ocorrer *"um falso diagnóstico do caso de agramatismo"* (GREGOLIN-GUINDASTE, 1996: 86).

Essa questão será retomada quando da apresentação da metodologia adotada para este trabalho.

Com a finalidade de organizar a apresentação das discussões necessárias para a sua realização, o presente estudo está dividido em capítulos.

Primeiramente farei considerações teóricas acerca das orações relativas, valendo-me dos pressupostos do gerativismo para justificar o procedimento metodológico e assegurar o enfoque deste estudo que é a competência lingüística dos sujeitos pesquisados. Será observada a representação dos constituintes das relativas através da visão de BRITO(1991) e a análise das estruturas com relativas de HAEGEMAN(1991). Por

fim, apresentarei as postulações teóricas sobre as categorias funcionais, em que se focalizam as idéias de OUHALLA(1991), TSIMPLI(1991), entre outros, e considerarei a hipótese da hierarquia das categorias funcionais, de FRIEDMANN e GRODZINSKY(1995).

O segundo capítulo explicitará o percurso que foi seguido para a escolha dos sujeitos que compõem o corpus e o método utilizado para a coleta de dados.

No capítulo terceiro será demonstrada a trajetória feita nos estudos de aquisição e reaquisição da linguagem e, em especial, nos da área de agramatismo, que muito contribuíram para viabilizar que a minha caminhada fosse mais segura com os sujeitos escolhidos para esta dissertação.

No capítulo quarto apresentarei as sentenças que foram utilizadas na experimentação, a seqüenciação dos testes e os fatores que serão investigados nas construções das relativas.

No quinto capítulo serão analisados os dados decorrentes das sentenças que contêm as orações relativas nos testes aplicados aos sujeitos, seguidos dos resultados representados em tabelas e as devidas conclusões.

Os sujeitos desta pesquisa determinarão o quinto capítulo, visando estabelecer, pelo grau da dificuldade sintática verificado e demonstrado nos resultados das tabelas dos testes lingüísticos, a comparação com os testes psicológicos realizados pelos psicólogos integrados ao projeto, que é o universo desta investigação.

Finalmente farei o resgate geral das discussões decorrentes da análise dos dados e das comparações estabelecidas entre os testes lingüísticos e psicológicos dos sujeitos para poder estabelecer o capítulo conclusivo.

## CAPÍTULO I

### A TEORIA DAS ORAÇÕES RELATIVAS

#### 1.1.Considerações gerais

A faculdade da linguagem é entendida pela teoria da gramática gerativa chomskiana como um componente inato da mente humana, uma verdadeira "propriedade da espécie" (CHOMSKY, 1997:49) que, através de um dispositivo de aquisição da língua, dá forma a uma dada língua a partir dos dados a que o indivíduo é exposto. É este dispositivo que transforma a experiência em um sistema de conhecimento realizado.

Podemos comparar o estado inicial da faculdade da linguagem com uma fiação fixa conectada a uma caixa de interruptores; a fiação são os princípios da linguagem, e os interruptores são as opções a serem determinadas pela experiência. Quando os interruptores estão posicionados de um modo, temos o banto; quando posicionados de outro modo, temos o japonês. Cada uma das línguas humanas possíveis é identificada como uma colocação particular das tomadas - uma fixação de parâmetros, em terminologia técnica.

(CHOMSKY, 1997:56)

Assim, a teoria chomskiana tem tido como objetivos fundamentais:



- a) fornecer teorias das línguas naturais;
- b) tentar compreender a natureza do conhecimento lingüístico por parte dos falantes- ouvintes;
- c) fornecer hipótese acerca do modo de aquisição desse conhecimento lingüístico.

Desde as primeiras versões do modelo, a tarefa inerente ao lingüista é descrever a competência, ou seja, o conhecimento da gramática da língua que, independentemente da realidade cultural e social dos indivíduos, permite-lhes fazer o uso criativo da língua.

A análise lingüística procede de expressões lingüísticas, as sentenças, levando em conta a natureza do conhecimento gramatical sem considerar as *"condições gramaticalmente não pertinentes, tais como limitação de memória<sup>4</sup>, distrações, deslocamento de interesses ou atenção, erros (fortuitos ou característicos)."*(CHOMSKY, 1965: 3), ou sentenças constituídas pelo lingüista e a intuição dos sujeitos falantes com o objetivo de se ponderar sobre a gramaticalidade ou agramaticalidade para compreender as condições e os princípios implicados no seu arranjo, como também os mecanismos cognitivos que subjazem a sua produção.

Assim, há princípios universais que condicionam as diversidades das gramáticas particulares, entendendo-se a gramática universal (GU) como uma *"teoria geral da estrutura lingüística cujo objetivo é descobrir o arcabouço dos princípios e elementos comuns às línguas humanas possíveis de existir"*(CHOMSKY, 1986:3). Essa gramática nuclear deriva e constitui, pela fixação de parâmetros específicos, uma gramática particular (GP).

---

<sup>4</sup> As suas considerações sobre "memória" apresentam-se diferenciadas em artigos posteriores. Ver CHOMSKY(1997:96)

A GU, por outro lado, assume uma segunda concepção, ao ser entendida como componente do equipamento genético do homem, subjacente a todas as línguas naturais. Esse componente biológico, potencialmente presente em todas as línguas naturais, constitui-se em um núcleo comum a todas elas. Conforme CHOMSKY(1981:7), "*... numa visão altamente idealizada da aquisição da linguagem, a GU é uma caracterização do estado pré-lingüístico inicial da criança*" e cuja natureza remete para as estruturas neurológicas, próprias da espécie humana.

Portanto, deve-se reconhecer que a teoria chomskiana não se limita a mero trabalho descritivo. A identificação das diferenças e das similaridades pertinentes aos dados das línguas constitui-se, ou deve se constituir, num primeiro passo para que se possam atingir objetivos maiores na pesquisa lingüística, ou seja, o esclarecimento dos fatos lingüísticos pela explicitação dos mecanismos que determinam as generalidades e distinções observadas nos dados, para se estabelecerem generalizações e predições sobre o comportamento das diversas línguas humanas.

Sobre essas generalizações da teoria gerativa, apresentadas resumidamente, iniciamos a justificativa do quadro teórico assumido para a presente dissertação.

Inspirados nos trabalhos de Chomsky, os autores RIEMSDIJK e WILLIAMS(1986), no prefácio de sua obra, dizem-se sentir atraídos pela lingüística quando se defrontam com a idéia de que "*a língua está na mente*", de que através do estudo da estrutura gramatical pode-se desvendar algo sobre a cognição humana e que há a possibilidade de desenvolver uma teoria em torno das propriedades cerebrais humanas.

CHOMSKY(1997) confirma novamente essa perspectiva:

Suponha que o órgão da linguagem de Pedro se encontra no estado L. Podemos conceber L. como a 'língua internalizada' de Pedro. Quando aqui falo de uma língua, isto é o que tenho em mente. Compreendida assim, uma língua é algo como 'nosso modo de falar e de compreender', uma concepção de linguagem que tem tradição.

Adotando um termo tradicional a um novo arcabouço, chamamos a teoria de língua de Pedro de 'gramática' de sua língua. A língua de Pedro determina um conjunto de expressões infinito, cada um com seu som e sua significação. Em terminologia técnica, a língua de Pedro 'gera' as expressões da sua língua. Por isso, a teoria da língua dele é chamada de gramática gerativa. Cada expressão é um pacote de propriedades, que proporcionam 'instruções' aos sistemas de desempenho de Pedro. (Chomsky, 1997: 52)

Em relação à denominada "revolução cognitiva" dos anos 50, quando ocorreu a mudança da perspectiva do estudo do comportamento e seus 'produtos' para os mecanismos internos que determinam o pensamento e a ação, CHOMSKY (1997) observa:

A perspectiva cognitiva considera o comportamento e seus produtos não como o próprio objeto da investigação mas como dados para proporcionar evidências sobre os mecanismos interiores da mente e sobre as formas com que esses mecanismos operam ao executar ações e interpretar experiência. (CHOMSKY, 1997: 52)

Dessa forma, conceber a gramática, em específico a sintaxe, como uma parte independente e coesa do estudo geral da linguagem significa distingui-la do estudo da linguagem como veículo de comunicação, do seu uso na relação entre os indivíduos, do estudo diacrônico das línguas e do estudo da psicologia humana. Isso não quer dizer que o estudo da gramática se defina arbitrariamente e que em sua concepção não se possa considerá-la com outras combinações de estudo. Essa distinção se revela na medida em que a sintaxe possui leis gerais internas e seus elementos primitivos, que não são redutíveis ou dependentes de outras disciplinas.

Quando é colocada, no parágrafo acima, a expressão "gramática, em específico a sintaxe", faz-se necessária uma

determinada conotação, uma vez que o termo "gramática", no senso comum, é usado em diversos sentidos. Gramática de uma língua, aqui, refere-se ao conhecimento que uma pessoa tem da língua, algo que está na sua mente, e seu estudo é o estudo deste tipo especializado de conhecimento - de como ele é constituído, adquirido e usado.

É também a descrição, feita pelo lingüista, da estrutura ou definição formal de uma língua, não como um modelo em si, mas como um modelo de conhecimento que possui o falante dessa língua (RIEMSDIJK e WILLIAMS, 1986: 3).

A preocupação com os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, portanto, é com a sua linguagem interna e, por isso, é que assumimos um modelo mentalista cuja essência é a sintaxe.

O quadro teórico assumido determina o procedimento metodológico, na medida em que ao se investigar a competência dos sujeitos utilizando as sentenças com as orações relativas especifica-se a não existência de condicionamentos contextuais, ou seja, interessa a esse trabalho o conhecimento que os sujeitos possuem da língua - língua interna - ao invés do seu uso efetivo em situações concretas - língua externa.

A competência, sob a ótica dessa teoria, deve ser considerada enquanto capacidade de compreender e produzir estruturas da língua nativa, contudo, neste trabalho, o olhar será voltado apenas à questão da compreensão.

O objetivo é demonstrar que a compreensão das relativas pode ser um teste para aferição da competência lingüística de crianças e para isso visa detectar os possíveis problemas sintáticos que possam estar interferindo no processo de aprendizagem.

Para que sejam delineadas as questões estruturais que envolvem as sentenças com relativas, será apresentada, a seguir, dentro do aparato teórico do gerativismo, uma síntese da teoria em que se integram a forma de representação e

mecanismos interpretativos que operam as construções com relativas, as quais, segundo CHOMSKY(1997: 217), desde a Gramática de Port-Royal têm sido objeto de interesse.

Primeiramente, serão expostas as diferentes representações dos constituintes das estruturas com relativas, conforme BRITO(1991), seguidas da proposta de HAEGEMAN(1991) sobre a natureza da relação entre os elementos envolvidos nessas estruturas; por último, serão feitas algumas considerações sobre a hipótese das categorias funcionais, de acordo com OUHALLA(1991), TSIMPLI(1990) e FRIEDMANN e GRODZINSKY(1995).

## **1.2. As relativas e sua representação: análises de estrutura de constituintes (BRITO, 1991)**

Dentro do quadro teórico da gramática gerativa, as frases são construções estruturadas hierarquicamente em que os constituintes se organizam em níveis sucessivos. Dessa forma não se pode considerar uma análise sintática linear das construções que contêm orações relativas, uma vez que os constituintes se organizam em níveis em que cada constituinte pertence a uma categoria sintática.

Serão apresentadas, a seguir, algumas propostas de análise da representação de diferentes estruturas dos constituintes das sentenças contendo relativas. Para tal, segue-se a explanação de BRITO(1991)..

De uma maneira geral, as estruturas explicitadas por Brito para as orações relativas estão inseridas na proposta da Gramática Gerativa Transformacional e resumem-se em três tipos de análise apresentadas a seguir:

1<sup>a</sup>. análise: **Análise DET F**

Nesta representação, proposta por SMITH(1964), a oração relativa restritiva é considerada como complemento do artigo. Assim, uma sentença como "O livro que é de Lingüística é mais interessante do que o de semiótica"(exemplo de BRITO, 1991: 71), a representação é a seguinte:

A estrutura acima, do mesmo exemplo, pela transformação desloca a relativa R (restritiva) para a posição pós-nominal, resultando em:

Para as relativas apositivas<sup>5</sup>, em uma sentença como "O livro, que é de Linguística, é interessante" (BRITO, 1991:71), a representação é idêntica à da restritiva, com a característica de ser-lhe atribuída uma entoação de pausa:

Da mesma forma que a restritiva, a transformação relativa desloca a relativa A (apositiva) para uma posição pós-nominal, simultaneamente lhe é atribuída a pausa.

---

<sup>5</sup> Apositiva, conforme BRITO(1991), é também nomenclatura usualmente utilizada para a relativas explicativa, da gramática tradicional, ou à relativa não-restritiva, conforme escolhida para este trabalho

Na teoria padrão, CHOMSKY(1965), com relação à análise da relativa restritiva, segue a linha de SMITH(1964), ou seja, a relativa R faz parte do determinante, porém, quando feita a transformação, surge a regra,  $SN \rightarrow (DET) N (F)$ , em que o nó da relativa é irmão de Det e N.

No quadro da Teoria de X barra, a análise de SMITH e CHOMSKY para as relativas restritivas foi seguida por outros autores. Assim, em MILNER e VERGNAUD, citados por BRITO(1991:72) é proposta uma regra que desloca a relativa em uma posição pós-nominal, derivando a estrutura-S, como segue:

## 2ª. análise: **Análise** N <sup>[- max ]</sup> F

Nesta análise incluem-se diferentes análises propostas no quadro da Gramática Gerativa Transformacional que comungam a caracterização da oração relativa como complemento do nome, ou seja, a oração relativa é concebida como um nó irmão de uma projeção não máxima de N.

Dean(1966), conforme BRITO(1991), estabelecendo uma distinção entre as relativas apositivas e restritivas, propõe



que o SN que contém uma apositiva deve ter uma estrutura de adjunção - um nó irmão de SN - de acordo com a estrutura abaixo:

Já a relativa restritiva afeta apenas o N e não o SN no seu todo, considerada, portanto, como um complemento do nome. Segundo Dean(1966), de acordo com BRITO(1991), o SN que contém uma relativa restritiva deve ser analisado como:

Nesta concepção, uma relativa restritiva afeta apenas o N e não o SN , sendo por isso considerada como um complemento do N.

A análise  $N [ -^{max} ] F$ , na Teoria X-Barra, recebe categorias intermediárias. Desse modo a estrutura N com um complemento, em uma sentença como "O livro que..."será representada da seguinte forma:

E uma sentença de N com mais de um complemento, como "O livro de histórias que...", representar-se-á assim:

Essa estrutura de constituintes serve tanto para as relativas restritivas (em estrutura-P) como para as relativas apositivas (em estrutura-S, após a transformação).

### 3ª análise: Análise SN F

Segundo BRITO(1991), a análise SN F, proposta de Ross (1968), o SN relativizado pela restritiva tem uma estrutura de adjunção, isto é, uma estrutura em que a relativa tem como nó irmão a projeção máxima de SN, representada da seguinte forma:

A análise de Ross(1968), integrada no quadro da Teoria Padrão da gramática gerativa, destaca principalmente os mecanismos transformacionais distintos entre a construção de uma relativa restritiva para a construção de uma relativa apositiva. Assim, a configuração da análise SN F, exposta acima, serviria às restritivas em estrutura - P e às apositivas em estrutura - S, obtidas transformacionalmente (BRITO, 1991:82).

BRITO(1991: 85) considera que essa configuração é a que melhor consegue captar a relação entre antecedente e relativa, assim como a mais adequada para as generalidades de construções que contêm orações relativas restritivas.

A adoção de BRITO(1991) da Análise SN F é justificada em última instância pelo fato de a autora considerá-la como a

mais adequada em relação a determinados fenômenos gramaticais, em específico para as construções relativas com antecedentes coordenados e Vs simétricos e para as com relativas múltiplas. Conclui a análise, propondo como básica a estrutura SN F, de Ross(1968) e estabelece como possível a combinação com a estrutura DET F, de Smith(1964) , para as restritivas. Em resumo releva a análise SN F como a mais adequada para os dois tipos de relativas, as restritivas e as apositivas (BRITO, 1991: 91).

RECHE CORRÊA(1998)<sup>6</sup>, em seu estudo sobre as relativas preposicionadas, além dessas representações retomadas de BRITO(1991), acrescenta a proposta de KAYNE(1994)<sup>7</sup> para o qual a relativa pode ser analisada como complemento de D° em que o núcleo nominal, antecedente do relativo, pode ser considerado como o próprio SN relativizado dentro da relativa, que se move para o Especificador de CP.

Nessa proposta, uma frase como "the hammer with which he broke it", (exemplo de KAYNE,1994, conforme RECHE CORRÊA, 1998: 33) é representada com a configuração:

[ DP [ D° the [CP [c° [ he broke with which hammer ]

---

<sup>6</sup> A alusão a essa pesquisa torna-se interessante pela sua atualidade e pelo referencial teórico adotado, que considera a linha gerativista como a mais adequada e retrata, segundo palavras da pesquisadora, o que a lingüística tem dito a respeito dos elementos componentes da construção com as relativas. Para tal, vale-se também de BRITO(1991), na representação das relativas ( RECHE CORRÊA, 1998:29).

<sup>7</sup> Segundo RECHE CORRÊA ( 1998) a proposta de Kayne ainda está em discussão.

Nessa configuração, a relativa é gerada como complemento de  $D^0$ .

Então, o PP (preposicional phrase) se move para Spec, CP:

the [<sub>CP</sub> with which hammer<sub>i</sub> [<sub>C<sup>0</sup></sub> [ he broke it e<sub>i</sub> ]]]

E o NP (nominal phrase) se move para Spec, PP:

the [ <sub>CP</sub> [ <sub>PP</sub> hammer<sub>i</sub> [ with which e<sub>i</sub> ] ] [<sub>C<sup>0</sup></sub> [ he broke it e<sub>i</sub> ] ] ]

Tendo sido demonstrado um quadro geral da representação dos constituintes que atuam nas construções com relativas, serão adicionadas considerações que se destinam a refletir sobre os mecanismos interpretativos que operam nessas construções, que tomarão como base a exposição de HAEGEMAN (1991).

### 1.3. A sintaxe das orações relativas

(Haegeman: 1991)

Neste item, será demonstrada a sintaxe das orações relativas focalizando-se a natureza da relação entre os morfemas relativos ou os constituintes que contêm morfemas relativos e os seus vestígios, da mesma forma em que se observarão as relações entre os elementos envolvidos nessa particular estrutura - a sentença com relativa.

Esta reflexão teórica baseia-se inicialmente em HAEGEMAN (1991), cuja abordagem reflete as idéias desenvolvidas em *Lectures on Government and Binding* (1981) e inclui as mais importantes noções e conceitos de *Some Concepts and*

Consequences of the Theory of Government and Binding (1982), Knowledge of Language (1986 a) e Barriers (1986 b). É dela que tomamos o exemplo 1:

- (1) I know [ <sub>NP</sub> the man [ <sub>CP</sub> whom [ <sub>IP</sub> Emsworth will invite ]]]  
(Haegeman, 1991: 370)

Segundo a análise de HAEGEMAN, a sentença acima contém um SN complexo, ou seja, o SN *the man* é modificado por um sintagma oracional ( CP = clause phrase). As orações relativas têm, nas línguas naturais, a função precípua de modificadores de um núcleo nominal, razão por que são chamadas de orações adjetivas nas gramáticas tradicionais. A subordinada CP é uma adjunção ao nome.

Assim as orações relativas são sentenças. Observando-se a sua estrutura interna, pelo exemplo (1) citado acima, nota-se que no predicado da oração relativa o verbo *invite* precisa de um argumento interno. Não há nenhum elemento visível presente, mas, por analogia com a análise das interrogativas Qu, propõe-se que o verbo *invite* seja seguido por uma categoria vazia, um vestígio, interpretado sintaticamente como um vestígio da palavra Qu movida e, semanticamente, como uma variável lógica cujo valor é interpretado pelo elemento movido em Operador lógico nessa posição.

A posição ocupada por esse elemento Qu no início da sentença é a de Especificador (Spec), uma posição não argumental, que constitui o lugar de pouso para os elementos que se movem. Assim, os constituintes Qu, pela sua natureza sintagmática, ocupam a posição de Spec do CP [ Spec, CP]. A categoria sintagmática é constituída pela projeção em estrutura X', uma vez que se propõe a projeção das categorias funcionais, e este elemento Qu é a categoria funcional Comp ou C.

O modelo assumido por HAEGEMAN(1991) considera ainda estrutura - S ( de superfície) e estrutura - P ( profunda), que representa a sentença relativa no exemplo citado da seguinte forma:

ES : [ CP whom<sub>i</sub> [ IP Emsworth will [ VP invite t<sub>i</sub> ] ] ]

EP : [ CP [ IP Emsworth will [ VP invite whom ] ] ]

Esta análise justifica que a formação da oração relativa envolve movimento Qu. Se essa hipótese é correta, então a construção da oração relativa pode ser sujeita à condição de subjacência do movimento.

A sentença 2, *This is the man whom Emsworth claims that he he will invite*, pela sua gramaticalidade, mostra que movimento longo é permitido na relativa. A interpretação feita por HAEGEMAN(1991) da sentença 2 é a seguinte:

(2) [ NP the man [ CP whom<sub>i</sub> [ IP Emsworth claims [ CP v<sub>i</sub> that [ IP he will invite v<sub>i</sub> ] ] ] ] ]

Se a interpretação do pronome relativo for realizada através da regra de coindexação, *the man* e *whom* acabam tendo o mesmo índice. Essa coindexação é usada para representar o fato de que a oração relativa modifica ou é predicado de *the man*, ou seja, a coindexação é semântica.

O vestígio na posição de objeto do verbo *invite* é vinculado pelo antecedente não visível numa posição A', o operador vazio O<sub>i</sub> que foi movido para Spec do CP, v<sub>i</sub> é um vestígio de Qu. O operador vazio é coindexado com o antecedente da oração relativa. CHOMSKY(1986: 96) sugere que a coindexação se dá na Forma Lógica. O<sub>i</sub> será coindexado com o SN *the man* (HAEGEMAN, 1991: 561). Assim, o exemplo 1 será representado como (3) abaixo:

(3) I know [<sub>NP</sub> the man [<sub>CP</sub>  $O_i$  that [<sub>IP</sub> Lord Emsworth will invite  $t_i$ ]]]

Por fim, considerando que o elemento Qu é movido para [Spec, CP], uma posição A', não argumental, com base na distinção dos lugares de pouso do elemento Qu, a cadeia criada pelo movimento SN é uma cadeia temática argumental -A- pode-se distinguir os antecedentes dos dois tipos de movimento em termos de antecedente A e antecedente A'. O antecedente do movimento SN c- comanda seu vestígio coindexado; no caso do movimento Qu, o antecedente também c- comanda o vestígio coindexado, mas ocupa uma posição não argumental -A'- em que QU vincula seu vestígio.

Demonstrar, de um modo geral, o processo gramatical que envolve a estrutura contendo relativa, determinado por elementos que operam em termos de categorias sintáticas, explicitado por HAEGEMAN(1991) foi a intenção neste item. A formação de cadeia resultante do movimento de QU para Comp direciona esta reflexão teórica para considerações referentes aos pressupostos teóricos da gramática gerativa, naquilo que diz respeito às categorias funcionais.

Portanto, no próximo item, para somarem-se aos pontos expostos até aqui, e com o objetivo de trazer mais esclarecimentos sobre as questões que envolvem as estruturas com relativas utilizadas para investigar a competência dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, retomam-se os pressupostos teóricos da gramática gerativa no que se refere a algumas questões gerais das categorias funcionais.



#### 1.4. A hipótese das categorias funcionais

Conforme coloca OUHALLA(1991), se não tudo, mas muito daquilo que determina o processo gramatical está associado às categorias funcionais. As hipóteses desse autor baseiam-se na abordagem geral da Teoria de Princípios e Parâmetros, desenvolvida por CHOMSKY(1981, 1982, 1986 e 1988) e trabalhos de pesquisadores, como FUKUI e SPEAS(1987), GUILFOYLE & NOONAN(1992), HYAMS(1986), TSIMPLI(1990), entre outros, para os quais há o consenso de que a variação das línguas e, também, o processo de aquisição da linguagem é questão da variação do valor dos parâmetros.

Na perspectiva da teoria  $X'$ , FUKUI e SPEAS(1987) iniciam um estudo objetivando fixar o conjunto das categorias funcionais cuja delimitação estabelece-se pela assimetria com as categorias lexicais pelo princípio da projeção, em que as lexicais projetam para  $X'$  e as funcionais para  $X''$ . Dessa forma os autores delineiam as primeiras características distintivas entre as duas categorias e a demarcação dos elementos lexicais em nome, verbo, adjetivo e preposição; e os elementos funcionais como DP, IP e CP. Essa identificação desencadeou estudos no sentido de elucidar as diferenças entre as categorias lexicais e as categorias funcionais.

OUHALLA(1991) diferencia as categorias funcionais das substantivas (nome, verbo, adjetivo) na proporção em que aquelas possuem propriedades seletivas que operam em termos de categorias sintáticas, ao passo que as substantivas operam em termos de categorias semânticas (seleção- s).

A classificação das línguas, tradicionalmente feita em termos dos elementos substantivos, segundo OUHALLA(1991), não explica efetivamente seus diversos parâmetros e, norteado pela teoria chomskiana dos anos oitenta, formula a hipótese em que a determinação paramétrica das línguas está nas suas propriedades idiossincráticas e na ordem das categorias

funcionais do complexo verbal. Os diferentes arranjos das estruturas de cada língua estão na seleção de específicas categorias, ou seja, a representação estrutural das construções e os decorrentes processos gramaticais são determinados pela seleção de categorias funcionais.

TSIMPLI(1991: 2) observa que o processo de fixação dos valores dos parâmetros é crucial para determinar não apenas a variação lingüística, mas também o processo de aquisição. Coloca ainda que a aquisição da linguagem é essencialmente um processo de fixação de parâmetros.

Segundo GALVES(1995), nos últimos anos, o lingüista se aproxima da criança aprendendo a sua língua materna, na medida em que é neste momento que ocorre a mudança gramatical pela fixação dos parâmetros de sua língua.

Essa aproximação determina alguns pontos que determinam as atitudes dos estudiosos em aquisição da linguagem, como por exemplo:

"O que nos dados a que foi exposta a levou a fazer isso?"

"O que mudou nos enunciados de tal maneira que escolhesse a gramática errada?"

"Como, por contraste, nos casos de continuidade, a criança chega à mesma gramática dos pais?"

"Quais as estratégias usadas para a fixação de parâmetros pela criança?"

São questionamentos cujas respostas convergem para uma teoria de parâmetros que se referem à definição das categorias funcionais (GALVES, 1995: 140).

Há, ainda nos anos 90, divergências quanto à lista de parâmetros de variação definidos pela gramática universal e, também, quanto à natureza desses parâmetros, uma vez que há

aqueles de natureza sintática, configuracional, como o parâmetro de atribuição do nominativo (Koopman e Sportiche, 1991), ou o parâmetro da ordem (Travis, 1984), outros são morfológicos, como o parâmetro do sujeito nulo, outros lexicais como o parâmetro do pronome clítico (Clark e Roberts, 1992/1993). Essas divergências, entretanto, encaminham-se para um ponto comum: os parâmetros dizem respeito às categorias funcionais, à medida que a variação relevante para a gramática atinge categorias como flexão, complementador, determinante, negação (GALVES, 1997:142)

De acordo com TSIMPLI(1991), a divergência entre os pesquisadores está na natureza dos elementos com os quais os parâmetros são associados, resultando em duas posições maiores: a primeira, de Chomsky(1986) para o qual os parâmetros são associados aos princípios da GU; a segunda, de Borer(1984) que articula a hipótese de que os parâmetros são associados aos itens lexicais individuais, ou seja, define-se pelo sistema flexional das línguas.

A teoria de Borer tem sido considerada para inúmeros aspectos da variação das línguas, conforme OUHALLA(1990), assim como alguns aspectos da aquisição da linguagem, conforme WEXLER & MANZINI(1987).

De alguma forma, tal concepção das categorias funcionais funde e estabelece embasamento à questão da variação lingüística e da aquisição da linguagem, para a qual colabora com implicações de grande relevância, como a defesa de um estágio pré-funcional da linguagem em que as categorias funcionais estão ausentes. Então, no início do processo da linguagem, a fala da criança é considerada lexical (TSIMPLI, 1990: 1).

OUHALLA(1991) adota a teoria da parametrização pela abordagem de Borer e propõe que o determinante na variação paramétrica são as propriedades idiossincráticas e a ordem das categorias funcionais do complexo verbal. Assim, uma dada categoria funcional pode selecionar uma categoria específica

em uma língua e outra diversa para outra língua, resultando em mudanças no arranjo, ou na sintaxe, da sentença. Afirma que a seleção morfológica também é responsável por algumas variações paramétricas e a coloca no nível da estrutura superficial, ao passo que as seleções sintáticas e semânticas têm suas propriedades satisfeitas em todos os níveis.

CHOMSKY(1986) propõe que as categorias funcionais são independentes e podem ser estendidas à Teoria X' para, dessa forma, poder justificar a projeção máxima de INFL e COMP da mesma forma que as categorias lexicais (N, V, A). OUHALLA adota essa proposta e defende que a ordem dos elementos em INFL apresentam-se diferenciados entre as línguas nas quais a ordem dos elementos substantivos (categorias lexicais) está vinculada à ordem das categorias funcionais e esta é determinada pela propriedade de seleção sintática. Portanto, INFL é essencial na sintaxe para sustentar as sentenças.

Já COMP tem como papel crucial determinar o processo do movimento e subordinação e é considerado, dentro da teoria gerativa, como uma categoria funcional pela propriedade de servir de lugar de pouso para checagem morfológica e por selecionar sem restrições outras categorias sintáticas. COMP determina as derivações de construções com vocábulos interrogativos e pronomes relativos - os elementos QU. Os operadores QU projetam para checar suas propriedades morfológicas no domínio de checagem de COMP, fazendo adjunção no especificador de COMP.

Segundo Rizzi, apud GREGOLIN-GUINDASTE (1996:181), o movimento à esquerda de QU obriga à formação de cadeia cuja cabeça seria uma categoria funcional COMP e cuja cauda seria uma categoria vazia: a variável. Esta é marcada pelo traço [+qu] e obedece o critério QU, segundo o qual um operador QU precisa estar numa configuração especificador - núcleo com X° + QU e esse X° deve estar numa configuração Spec - núcleo com

um operador + QU. Na cadeia formada com o movimento de QU a flexão I está envolvida.

TSIMPLI(1991) e GUILFOYLE e NOONAN(1988) postulam também que a categoria COMP é adquirida depois de INFL, justificando com o que ocorre na aquisição das línguas V2, nas quais as projeções verbais envolvem tanto INFL como COMP, mas que no início do processo de aquisição há a tendência em as crianças deixarem o verbo em posição final, projetando primeiro para INFL e só posteriormente para COMP.

De uma forma geral, os estudos sobre as categorias funcionais têm enfatizado as propriedades de INFL, AGR, TNS e COMP, entre outros elementos pertencentes ao conjunto das categorias funcionais, principalmente devido a serem esses os elementos fundamentais para o entendimento do processo de aquisição da linguagem.

No âmbito da aquisição da linguagem, ressaltam-se historicamente três hipóteses: a Hipótese da Continuidade ("Continuity Hypothesis"), a Hipótese Maturacional ("The Maturational Hypothesis") e a Hipótese da Construção Estrutural ("The Structury Building Hypothesis"), todas elas ancoradas na proposta teórica da sintaxe gerativa e buscando identificar ou explicar os fatores que determinam a transição de um estágio do desenvolvimento da linguagem para outro.

Na Hipótese da Continuidade, de acordo com Pinker(1984) e Hymes(1987), conforme aponta TSIMPLI(1991), a passagem seria determinada pelo reconhecimento, por parte da criança, por dados 'de gatilho', o que conduziria a criança à reestruturação da sua gramática, como resultado da sua interação com os princípios gerais da GU, disponíveis desde o início da aquisição. O problema encontrado nesta hipótese é que no seu contexto não está determinada a natureza dos elementos que serviriam como dados de gatilho; além disso, não há esclarecimento sobre quais seriam especificamente esses dados de gatilho e em que momento eles serviriam como tais (GUILFOYLE & NOONAN,1988; TSIMPLI,1991).

Para tentar resolver problemas como os citados, surge a Hipótese da Maturação (FELIX, 1984; BORER e WEXLER, 1987; MANZINI, 1987), na qual os estágios de desenvolvimento da linguagem seriam determinados por fatores maturacionais inerentes. A introdução, ou maturação, de um princípio faz com que a criança reorganize a gramática de acordo com ele, o que a habilita para um novo princípio, gradativamente tornando-os ativos e forçando uma interpretação particular da linguagem. A diferença fundamental com a Hipótese da Continuidade é que, na Hipótese da Maturação, os princípios da Gramática Universal não estão disponíveis para a criança em todos os estágios do desenvolvimento.

Tal fato origina críticas à hipótese da Maturação, no sentido em que ela se tornaria sem delimitação, pois devido à falta de alguns princípios da GU no início da aquisição poderia ocasionar a proliferação de gramáticas. Além disso, a hipótese da Maturação fere um dos princípios básicos da teoria gerativa, que é o inatismo (GUILFOYLE & NOONAN, 1988; TSIMPLI, 1991).

GUILFOYLE & NOONAN(1988) e TSIMPLI(1991) sugerem uma teoria alternativa de maturação que difere exatamente no ponto em que a maturação associa-se com categorias funcionais.

Nesta hipótese, postula-se uma estrutura da oração da fala da criança num estágio pré-funcional em que somente as categorias lexicais estão presentes<sup>8</sup>. As categorias funcionais aparecem devido à maturação, mas os princípios da Gramática Universal encontram-se presentes desde o início do processo do desenvolvimento lingüístico.

Neste momento das reflexões dos trabalhos citados, ainda não há evidências concretas a respeito da ordem do aparecimento das categorias funcionais, entretanto se

---

<sup>8</sup> PLATZACK(1990) apresenta evidências empíricas para a hipótese da inexistência de categorias funcionais no início do processo de aquisição, com a língua sueca, tomando como base as acepções de Radford (1989), nas quais as estruturas das sentenças na aquisição são sugeridas como "small clauses" do adulto.

concretiza a hipótese de que a cada tempo uma nova categoria funcional é introduzida no sistema, marcando a transição de um estágio da gramática para outro. Dessa forma se confirma a idéia central de que o desenvolvimento da linguagem é essencialmente um processo de construção de estrutura (TSIMPLI, 1991: GUILFOYLE & NOONAN, 1988), idéia central da Hipótese da Construção Estrutural.

Posterior a essas rápidas considerações sobre as categorias funcionais no âmbito da parametrização lingüística e da aquisição da linguagem, interessa a este trabalho, particularmente, a hipótese de uma hierarquia das categorias funcionais na aquisição, proposta por HAGIWARA(1995), particularmente discutida por FRIEDMANN & GRODZINSKY(1995) com o objetivo de avaliar o grau de severidade dos afásicos agramáticos.

GREGOLIN-GUINDASTE(1996), com o paciente P., utiliza a hipótese da hierarquia das categorias funcionais para explicar a re aquisição da linguagem no agramatismo, confirmando que os elementos que aparecem nas posições mais baixas na hierarquia das estruturas são mais fáceis, ao passo que os elementos situados mais altos, como COMP, são os que apresentam maior dificuldade aos agramáticos.

O caso estudado, segundo GREGOLIN-GUINDASTE(1996), faz economia de determinantes, flexão e complementizadores, contruindo cadeias triviais locais, além de conservar a ordem canônica da língua, encontrando uma dificuldade maior, ou melhor, refletindo a impossibilidade na produção de cadeias complexas, em que há saturação de categorias funcionais, como é o caso de sentenças com relativas. Nos 9 anos de acompanhamento do paciente P foi demonstrada a presença de TNS como anterior a AGR, e a percepção da maior dificuldade com a compreensão das orações relativas.

Todas essas acepções, de HAGIWARA(1995), de FRIEDMANN &

GRODZINSKY(1995), de GREGOLIN-GUINDASTE(1996), acabam ratificando a hipótese de OUHALLA(1991) sobre a ordem paramétrica das categorias funcionais.

Para uma maior esclarecimento da hipótese da hierarquia das categorias funcionais, será colocada abaixo a representação de Friedmann e Grodzinsky, na qual as linhas que cortam a organização hierárquica dos elementos representam os graus de severidade de pacientes afásicos:

FRIEDMANN e GRODZINSKY(1995)

Os diferentes graus de severidade na síndrome do agramatismo são caracterizados pela distinção dos níveis onde ocorre o déficit na representação, ou seja, a caracterização



do maior grau de deficiência representa o lugar mais baixo da "poda" (GREGOLIN-GUINDASTE, 1996:289).

Ousamos, brevemente, neste momento, pelas postulações de HAGIWARA(1995), dar entrada em algumas concepções básicas da teoria minimalista, especificamente no que diz respeito à motivação pelo princípio de economia. Assim, o acesso às categorias funcionais mais baixas requer menos custo que as projeções mais altas. As crianças adquirem primeiro os elementos de projeções mais baixas, com TNS e NEG e, por último, as projeções mais altas, como COMP. Hipoteticamente, elas também criam antes as estruturas em que os movimentos preservam a relação canônica, pois sua aquisição tem menos custo, ao passo que é adquirida depois a estrutura cujo movimento não mantém a ordem canônica.

A retomada aqui dos pressupostos básicos das categorias funcionais reflete o sentido de que, como as sentenças com orações relativas apresentam um acúmulo dessas categorias, se as crianças entendem as relativas, especificamente o elemento situado no nível mais alto - o COMP - e suas implicações como a não manutenção da ordem canônica pela operação de cadeia vinculada ao movimento do elemento QU, por exemplo, essas mesmas crianças, então, não apresentariam déficit no nível sintático, mas a sua deficiência seria de outra ordem.

Tais considerações poderão ser observadas a partir dos testes aplicados aos sujeitos desta dissertação para se estabelecer se a sua dificuldade de aprendizagem está ou não relacionada à competência sintática.

A condução dos procedimentos metodológicos nos quais esses sujeitos foram envolvidos será colocada de forma mais detalhada no próximo capítulo

## CAPÍTULO II

### CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

O interesse nas atividades desenvolvidas no projeto de extensão "Diagnóstico e acompanhamento de casos de alfabetização" determinou muitos aspectos deste trabalho, na medida em que delimitou a presença dos sujeitos envolvidos nas testagens que foram propostas aqui.

Essa determinação refere-se especificamente à busca de elementos que me apoiassem, na tentativa de caracterizar o cenário das crianças escolhidas para sujeitos desta pesquisa surge o interesse inicial pelos trabalhos de aquisição da linguagem e, posteriormente, sobre agramatismo.

A intenção era encontrar um parâmetro, um divisor, que enquadrasse os sujeitos escolhidos. Estes, a princípio, não se situavam em estudos de crianças 'normais' como as do processo de aquisição, pela faixa etária e pela caracterização de serem desviantes do processo escolar. Também não se enquadravam em estudos de crianças 'problemas', como os afásicos do agramatismo. Mas as particularidades dos sujeitos do projeto determinaram a minha atitude em estabelecer um suporte com as pesquisas da aquisição da linguagem e com as do agramatismo.

Para participarem do projeto, os alunos são apontados primeiramente pelos professores e coordenação da escola envolvida no Projeto. Profissionais de diferentes áreas -

neuropediatra, psicólogo, assistente social, lingüista e pedagogo - buscam diretrizes para direcionar posterior acompanhamento pela própria escola e por bolsistas envolvidos no Projeto. Assim, as crianças selecionadas pela escola são encaminhadas para avaliação, na qual se fazem paralelamente testes neurológicos e psicológicos, além de entrevistas e visitas à criança e sua família por assistente social. Todos esses profissionais envolvidos confrontam semanalmente suas avaliações e diagnósticos integrando-se num processo interdisciplinar de mútua ajuda, que tem como critério básico trabalhar cada criança individualmente, na tentativa de serem esgotados os prováveis problemas que possam estar comprometendo o seu desempenho escolar.

Os diagnósticos concluídos determinam o acompanhamento, ou de ordem psicológica, feito por profissionais da UFPR, ou de ordem lingüística, feito por bolsistas qualificados na própria escola, ou, ainda, de ordem neurológica, com a possibilidade, se for o caso, de uso de medicamento, determinada pelo profissional da área da neuropediatria envolvido no Projeto<sup>9</sup>.

É de senso comum o conhecimento que as instituições de ensino "não sabem o que fazer" com aqueles alunos que apresentam problemas escolares, desviantes de um certo padrão normal intuitivamente definido pela escola no processo de aprendizagem, não "sabem como lidar" com o diferente e a postura de submeter o erro à avaliação clínica poderia revelar desconhecimento do processo escolar pelo qual a criança passa. Não é essa a atitude do Projeto em que os alunos, sujeitos desta pesquisa, estão inseridos, pois todo o processo de avaliação neurológica, psicológica e lingüística<sup>10</sup> feita pelos profissionais envolvidos objetiva dar um retorno à escola, com as devidas orientações, para que

---

<sup>9</sup> Há registros de todos os diagnósticos e acompanhamento das crianças atendidas pelo Projeto desde 1984, ano do início da sua execução.

<sup>10</sup> A avaliação de linguagem das crianças é subsidiada por textos escritos, que se encontram arquivados no H.C. (Hospital das Clínicas).

a atividade de ensino seja executada de maneira consciente e construtiva.

O experimento proposto nesta dissertação para verificar a compreensão das sentenças com relativas não é realizado com todas as crianças envolvidas no Projeto e a testagem feita aqui não é procedimento regular dos seus profissionais. A metodologia foi escolhida para fins deste trabalho.

Das crianças que atualmente freqüentam a escola e que participam do Projeto, foram escolhidas quinze (15) para serem investigadas, com idade aproximada entre 8 a 15 anos, de ambos os sexos, cursando de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série do 1º grau. Esses quinze sujeitos pertencerão ao chamado aqui de Grupo do Projeto. Paralelamente, foram escolhidas dez (10) crianças para o grupo de controle. São crianças indicadas pela própria escola por servirem também de controle do Projeto e que, por isso, se submeteram aos diagnósticos. A esses sujeitos chamaremos de Grupo de Controle.

Anteriormente à realização dos testes, foi elaborada a listagem das sentenças com relativas cujas características visam atender às questões estruturais que representam o objeto de análise proposto aqui, ou seja, as sentenças foram previstas com a presença de variáveis que pudessem interferir, ou não, na compreensão das estruturas com relativas.

Os testes realizaram-se em sessões, na própria escola, mediante um prévio cronograma elaborado em conjunto com a coordenação da escola, respeitando-se, desse modo, o turno que a criança freqüentava sem prejuízo das suas atividades escolares cotidianas.

A sessão de entrevista com cada sujeito teve a duração de trinta a quarenta minutos, em média, e, apesar de estar prevista apenas uma sessão para cada sujeito, houve a necessidade de repeti-la algumas vezes, por razões geralmente exteriores à testagem, como interferências na sala usada para a entrevista, barulho natural do dia a dia escolar,

compromissos pedagógicos imediatos do sujeito previamente agendados e outros.

As sentenças e as perguntas formuladas aos sujeitos seguiu sempre a mesma ordem e, de acordo com as exigências de cada um, a sentença poderia ser lida por eles, caso manifestassem dificuldade em entender as sentenças apenas ouvindo-as. A leitura serviria como um apoio adicional e livre, considerada pertinente, uma vez que todos os sujeitos são considerados alfabetizados, apesar de apresentarem dificuldades, segundo a escola.

A utilização do método experimental parece justificar-se nesta pesquisa como instrumento delimitador e controlador de situações para se investigar a compreensão de enunciados lingüísticos. A experimentação concebe uma metodologia específica que, neste caso, elimina as interferências de variáveis de natureza contextual nas estratégias adotadas pelas crianças quando da compreensão do enunciado lingüístico.

Logicamente, se este estudo tivesse caráter evolutivo, no sentido de conceber o desempenho das crianças ao longo do tempo ou em diferentes momentos, a pesquisa se apresentaria de forma mais generalizada, buscando identificar fatores de natureza cognitiva ou social que eliminassem, minimizassem ou complementassem aqueles essencialmente lingüísticos, de natureza biológica, na aquisição da língua, conforme Sicuro Corrêa(1989).

A despeito dessas questões, ainda fica o questionamento quanto às limitações da investigação experimental, cuja 'artificialidade' normalmente é caracterizada como inerente a ela.

Sicuro Corrêa(1989) coloca que em questões de experimentação não se pode deixar à margem o comportamento do sujeito, na situação artificial do experimento, a interferência, mesmo que mínima, do observador, o aparato da

gravação, a forma como o sujeito lida com a tarefa, entre outras.

Por isso, houve a preocupação em estabelecer-se um prévio conhecimento entre as partes envolvidas nas sessões - investigador e investigado - objetivando principalmente eliminar o percentual de fatores imputados como responsáveis pela 'artificialidade' de método experimental.

Sicuro Corrêa(1986) critica a validade do método experimental e trabalha com um adicional nos seus testes, que é a "encenação com bichinhos". A condução se caracteriza em fazer uma espécie de ensaio com os bichinhos de brinquedo encenando ações similares às ações das sentenças com relativas que seriam posteriormente testadas nas crianças. A autora considera que as crianças pequenas teriam seus problemas de compreensão minimizados nesta dramatização, pois a tarefa a ser desempenhada seria significativa para elas.

Entretanto, Gregolin-Guindaste(1996:232) aponta que, apesar de previamente preparada pelas instruções do experimentador, a criança (ou afásico) pode escolher a alternativa correta por razões não-sintáticas.

Especificamente nas sentenças testadas por Sicuro Corrêa (1986), que são as mesmas do Experimento 1 deste trabalho, conforme exposto no capítulo IV adiante, não se pode supor que as encenações com bichinhos seria o elemento determinante na sua compreensão, mas sim outras questões que se situam no nível da estrutura da sentença, ou de sua própria natureza, como será avaliado posteriormente.

Grodzinsky(1989) testa as sentenças com relativas no paciente afásico utilizando a estratégia metodológica da sentença- gravura, na qual seus pacientes ouvem as sentenças isoladas , para depois escolherem as gravuras correspondentes às sentenças, ou marcando um "x" à figura correspondente, ou respondendo "sim " ou "não".

Nesta pesquisa foram usadas sentenças contendo relativas<sup>11</sup>, anteriormente organizadas, que eram expostas oralmente para as crianças para que fossem coletados os dados, referentes às suas respostas, para a posterior análise lingüística.

As entrevistas resultantes dessa testagem foram gravadas e degavadas. Transcreveu-se a entrevista de cada um dos sujeitos individualmente e na sua totalidade para, posteriormente, serem agrupadas as respostas de todos os sujeitos para cada questão, de forma a viabilizar as estatísticas a serem apresentadas nas tabelas ilustrativas da análise.

A análise se organiza em duas partes: na primeira, diz respeito às estruturas testadas, ou seja, quais as variáveis na construção com relativa que representam os maiores problemas, na medida em que se observam fatores como encadeamento, foco, animacidade e restritividade; a segunda parte enfoca o sujeito pesquisado, procurando-se observar quais sujeitos tiveram maior ou menor comprometimento relativamente às sentenças.

Os resultados aparecem em forma de tabelas cujo objetivo principal é dar suporte à análise e considerações feitas e, também, para poderem servir de parâmetro para a posterior comparação com os resultados dos testes psicológicos, os quais, neste trabalho, são representados também através de tabelas representativas com a intenção de facilitar a visualização dos diagnósticos e clarificar as informações dos testes psicológicos originais.

Essas tabelas - as do testes lingüísticos desta pesquisa e as dos testes psicológicos - servirão como elementos de discussão da possibilidade de esclarecimentos sobre os diagnósticos a que as crianças são submetidas

---

<sup>11</sup> As sentenças utilizadas, sua caracterização e os fatores observados serão devidamente esclarecidos em capítulo próprio adiante ( capítulo IV).

Portanto, após a exposição da linha teórica adotada, são esses os passos adotados para a configuração desta pesquisa, determinada também por um breve percurso na área de aquisição da linguagem e na área da neurolinguística, pelos estudos sobre agramatismo, os quais me conduziram ao caminho que desencadeou esta dissertação.

O próximo capítulo terá como objetivo demonstrar a trajetória nesses caminhos secundários que serviram como condutores à estrada principal.



### Capítulo III

#### A TRAJETÓRIA

Como dito no capítulo anterior, o caminho percorrido para a realização desta dissertação perpassa alguns pontos específicos. Primeiramente, pelo contato com estudos de aquisição da linguagem e agramatismo em que as relativas se destacavam. Desse contato, serão esboçadas as linhas gerais dos trabalhos de SICURO CORRÊA(1986-1989) na aquisição da linguagem e, na área do agramatismo, tendo como ponto de partida os estudos de GRODZINSKY(1989-1991). Pelas particularidades dos sujeitos envolvidos nesses estudos de aquisição e de agramatismo, determinaram-se dois pólos entre os quais definimos e situamos os sujeitos deste trabalho.

Num pólo, as crianças normais, de 3 a 7 anos de idade, em testes utilizando as sentenças com relativas, para reconhecimento das habilidades no processo de aquisição da linguagem; no outro pólo, os agramáticos, em idade adulta, testados nas estruturas com relativas para diagnóstico do problema determinante e mais significativo no seu comprometimento com a linguagem. Entre eles, os sujeitos da nossa pesquisa, com idade aproximada de 8 a 13 anos, freqüentando uma escola regular, mas apresentando algum aspecto desviante no processo de aprendizagem.

Portanto, a definição dos sujeitos pesquisados aqui delineou-se pela nossa exposição, de início, a essas duas áreas, mas, além disso, muito do que se analisará dos dados dos sujeitos nesta dissertação terá como apoio as considerações teóricas feitas, em específico os estudos de agramatismo feitos por GRODZINSKY(1989), GREGOLINGUINDASTE(1996), entre outros, cujo referencial teórico é ancorado pelo gerativismo.

A seguir, são expostas as linhas gerais desses estudos para, posteriormente, justificarmos e identificarmos algumas questões dos testes com as relativas realizados nesta dissertação.

### **3.1. As relativas na aquisição da linguagem**

SICURO CORRÊA(1986), sob uma perspectiva psicolinguística, intenciona caracterizar a compreensão das sentenças com orações relativas por crianças de 3 a 7 anos de idade, para o reconhecimento das habilidades que gradativamente desembocariam na habilidade de compreensão adulta para tais estruturas.

A motivação de que as relativas são supostamente dominadas mais tardiamente pelas crianças e a busca da natureza dessas dificuldades e dos meios pelos quais essas dificuldades podem ser dominadas norteiam o trabalho da autora. Segundo ela:

Sentences with RCs have been shown to present difficulties in the process of language acquisition that are supposedly overcome only late in childhood and no consistent account has been provided of the nature of children's difficulties and the means whereby these would be eventually overcome. (SICURO CORRÊA, 1986:15)

A autora observa também que sobre a compreensão das sentenças com relativas reside a maioria das controvérsias na pesquisa de aquisição de sentenças complexas e que, por isso, as retoma (SICURO CORRÊA, 1986: 22), apontando dificuldades decorrentes da metodologia orientada pela lingüística na análise do desenvolvimento da linguagem das crianças, em que as sentenças são tratadas como "objetos lingüísticos". Tal crítica orienta dois níveis de discussão no seu trabalho - o nível teórico e o nível metodológico.

SICURO CORRÊA (1986), portanto, critica a perspectiva lingüística ainda vinculada à gramática transformacional cujas constantes revisões tornam-na, segundo a autora, mais difícil. Aponta fatores não gramaticais, processamento pela heurística e uma definição operacional de gramática - propostas de modelos de análise em que a estrutura superficial é capaz de proporcionar todas as informações necessárias para a interpretação semântica.

SICURO CORRÊA (1986:92) objetiva definir um referencial teórico que aponte para questões referentes ao desenvolvimento das habilidades de compreensão das sentenças com relativas, ao mesmo tempo em que propõe uma metodologia para avaliar essas habilidades. Para tanto, toma como base o "Hold Model" de Wanner e Maratsos (1978), originado de programas de computador que proporcionaram uma análise sintática das sentenças do inglês, cujas características compatibilizaram-se com as investigações da psicolingüística (Kaplan, 1972), representado pelo

formalismo dos sistemas de rede ATN (Augmented Transition Network) para justificar o processamento de sentenças com relativas.

Os sistemas ATN consistem de conjuntos finitos de estados ou nós conectados por arcos rotulados especificando ações, enriquecidos com mecanismo de controle recursivo e condições sobre os arcos que correspondem aos padrões especificados pela gramática. Quando as condições sobre os nós são satisfeitas, o processador pode executar a ação especificada no arco, movendo-se para o estado seguinte. Se a designação funcional depende do contexto subsequente da sentença, o processador adia esta designação, colocando o item não rotulado numa 'lista de espera' (daí a designação Hold Action). Esse item é recuperado quando há informação suficiente para a designação funcional ser dada. É nessa condição do sistema que Wanner e Maratsos colocam a compreensão das relativas.

Numa frase como (1), abaixo:

(1) The old train [that the boy watched  $\Delta$ ] left the station.

(SICURO CORRÊA, 1986:96)

O SN ausente ou vestígio na posição de objeto ( $\Delta$ ) será preenchido pelo SN 'the old train' que é recuperado da lista de espera. O SN - the old train - que precede o marcador relativo 'that' é retido, pois ele será usado mais adiante na computação do restante da sentença.

Nesse caso, o marcador relativo deixa de ser visto como um constituinte da relativa, uma vez que ele é, para um ponto de vista operacional, o introdutor de uma sentença com um vestígio, o que, segundo SICURO CORRÊA(1986) não é

explorado no modelo. Entre as dificuldades apontadas, uma se refere ao uso exclusivo da informação sintática num caminho determinístico, no caso, a presença do marcador relativo, além da inaplicação do "Hold Model" naquilo que diz respeito à distinção entre as relativas restritivas e não restritivas. Assim, SICURO CORRÊA(1986:104) propõe o modelo revisado - o "Revised Hold Model".

Entre as características desse modelo revisado está a definição das orações relativas como 'sentenças' que têm a função típica de modificadores do nome, noção esta que justifica um modelo de processamento em que não há o desmembramento entre a sintaxe e a semântica. Assim as relativas são semanticamente predicados relacionadas a adjetivos e verbos e, sintaticamente, relacionadas tanto a adjetivos quanto à projeção máxima dos verbos (CHOMSKY, 1981). Tanto adjetivos como verbos são predicados, e a diferença entre eles se estabelece à medida que o verbo necessita de uma expressão referente como seu argumento e os adjetivos não necessariamente. Os adjetivos descritivos podem ser vistos como predicados de um nome não referencial ou, ainda, um termo para o qual uma função gramatical não pode ser designada, como por exemplo "*O, este, aquele ...menino triste olhava a rua*"; os adjetivos atributivos podem ser predicados de um SN referencial, como os verbos, exemplificado pela sentença "*Pedro, triste, olhava a rua*" (SICURO CORRÊA, 1986:106).

Segundo a autora, essas considerações explicam a distinção para o preenchimento da categoria vazia das relativas restritivas e das não restritivas, pois nas restritivas, semelhantes aos adjetivos descritivos, é o antecedente(N), sem determinação, que precisa preencher o 'gap', ao passo que as não restritivas, como os adjetivos atributivos, modificam todo o SN ( Det N).

No modelo de Wanner e Maratsos de 1978 e na sua versão revisada, o processamento da relativa requisita um SN da oração principal para ser retido na memória até que a lacuna('gap') na oração relativa seja encontrada e preenchida, o que resultaria numa crescente demanda para o processamento das relativas, em particular as de foco objeto (SICURO CORRÊA, 1986:110).

A retenção do SN/ N imediatamente precedente ao marcador relativo e o processo de preenchimento da categoria vazia em línguas nas quais a relativa é pós-nominal justifica-se pelo fato de as relativas serem predicados e, para serem processadas como tal, o argumento dessa relação semântica precisa encontrar a sua contraparte para uma dada posição na estrutura do verbo da oração relativa. SICURO CORRÊA observa, retomando Comrie(1981), que parece ser uma constante nas línguas humanas a relação semântica argumento-predicado poder ser apenas estabelecida entre um nome/Sn e uma sentença se o termo representando o argumento for reproduzido na estrutura de predicado-argumento do verbo da oração encaixada.

No modelo para o processamento de orações relativas foi proposto que a presença da informação literal referente aos constituintes do SN, ou do nome, no qual a relativa se encaixa é condição para que o antecedente imediatamente anterior ao marcador relativo seja trazido para preencher a categoria vazia em posição de sujeito ou objeto da relativa.

SICURO CORRÊA(1986) aborda assim a questão da "closure"(fechamento), hipótese de Kimball(1973). Enquanto unidade de processamento, o fechamento do SN no qual a relativa se encaixa e o conseqüente apagamento da informação literal do SN, ou da oração, da memória imediata seria empecilho para que o nome/det+n fosse buscado na memória para preencher a posição sintática e assumir o

papel semântico na oração relativa. Conforme tratada, a ação de retenção("hold action") pode ser vista como uma forma de prevenção de fechamento de um sintagma ou de uma oração, ou seja, é condição para o processamento da relativa que o SN antecedente ao marcador relativo não seja 'fechado' antes de a categoria vazia ser preenchida e isso significa incorporar ao conhecimento sintático e lexical o conhecimento semântico, para que juntos sirvam de base para a definição dos procedimentos de análise.

A caracterização do processo pelo qual a relação nome - modificador é estabelecida entre o nome/Sn e a oração relativa pelo RHM (Revised Hold Model) prevê que as sentenças com relativas de foco objeto são mais difíceis de serem processadas do que as relativas de foco sujeito(SICURO CORRÊA, 1986:128).

Outra questão abordada é o processamento das orações relativas em relação à sua posição na sentença. O pressuposto do modelo adotado por SICURO CORRÊA(1986) -o RHM- em que a necessidade de reter o SN precedendo o marcador relativo no processamento das relativas poderia prever mais demandas no processamento das sentenças com relativas encaixadas centrais se os sujeitos não ocasionassem o 'fechamento' dos sintagmas ou orações, antes que o subsequente contexto da sentença fosse considerado. Ou seja, o Sn antecedente, pertencente à oração principal, e a oração relativa que o modifica necessitam permanecer na memória como uma unidade até que o verbo da oração principal, o segundo verbo, seja identificado.

Assim também, as sentenças com relativas ramificadas à direita não podem ter a oração principal das sentença fechada imediatamente após a fronteira da oração, pois poderá impedir a contigüidade da determinação do preenchimento do "gap" na relativa (SICURO CORRÊA, 1986:130). Portanto, para a autora, estratégias que

habilitem a conservação do estímulo na memória, enquanto o processamento total da sentença está acontecendo, constituem requisito primordial para a sua compreensão.

A compreensão das sentenças com relativas, baseada no RHM, apresenta três requisitos que norteiam a análise das respostas das crianças nos experimentos de SICURO CORRÊA(1986:133). São eles:

- a) habilidade para 'reter' o SN precedendo o marcador relativo até que este seja reconhecido;
- b) habilidade para manter este sintagma na memória até que a categoria vazia na relativa seja preenchida, o qual é identificado na estrutura do verbo da relativa;
- c) habilidade para manter o SN complexo da sentença inicial na memória até ele poder ser analisado em relação ao verbo da oração principal.

As habilidades (a) e (b) definem o que é chamado de mecanismo de retenção, o qual depende do conhecimento de relativização como o processo que habilita a proposição apresentada por uma sentença para funcionar como um predicado. A habilidade (c) é mais dependente de estratégias que utilizam maiores recursos de memória durante o processamento. Entretanto, segundo a autora, uma efetiva análise da relativa, dependente das duas primeiras habilidades, pode contribuir para uma otimização dos recursos de memória<sup>12</sup>, exigidos na terceira habilidade.

---

<sup>12</sup> Segundo CHOMSKY(1997:86) "O processamento de linguagem requer o acesso ao conhecimento da língua, mas evidentemente a muitas coisas mais. Pode envolver estratégias especiais de processamento que não são estritamente parte da língua (no sentido estrito da língua-I). E requer uma memória. Há muitos exemplos de falhas de processamento devidas à estrutura e limitações de memória, e permanece como um tópico de pesquisa descobrir o que é a memória, como é usada, se é específica para linguagem, e assim por diante." (grifo meu)



Portanto, pelo modelo delineado, SICURO CORRÊA(1986) aponta que um mesmo procedimento pode interpretar as relativas restritivas e não restritivas se as diferenças em cada caso forem explicadas pelo modo como o estímulo é percebido, isto é, os contornos entonacionais diferentes entre os dois tipos de relativas. A identificação da função semântica da sentença introduzida pelo marcador relativo torna-se então a condição crucial para a retenção('holding') do Sn imediatamente precedente do marcador relativo até que o vestígio na relativa possa ser preenchido.

Paralelamente a essa questão, é relevante no seu trabalho a tentativa de propor um procedimento experimental que minimizasse a ambigüidade que caracterizava as respostas das crianças em experimentos anteriores, como os de SHELDON(1974) e de TAVAKOLIAN (1977-1981). Com esse último, inclusive, estabelece comparação com a testagem chamada padrão, de TAVAKOLIAN (1981), e a sua, a tarefa padrão alternativa.

SICURO CORRÊA(1991:79) critica a tradicional avaliação feita pela tarefa padrão<sup>13</sup> em estudos experimentais sobre a aquisição da linguagem, em particular, da compreensão de sentenças com orações relativas, por crianças de 3 a 6 anos de idade. Observa que uma não adequação entre as instruções para a execução da tarefa, a construção lingüística a ser analisada e a situação de enunciação podem levar a dificuldades de processamento que pouco ou nada contribuem para uma avaliação do conhecimento e/ou habilidades lingüísticas da criança.

Segundo a autora, numa sentença como "*O cavalo derrubou a galinha que pulou a cerca*", em que a oração

---

<sup>13</sup> A tarefa padrão a que se refere Sicuro Corrêa é aquela em que as crianças manipulam brinquedos de modo a reproduzir em ações as duas relações sintáticas expressas na sentença ( sentença como "*O cavalo que pulou a cerca empurra o carneiro*", por exemplo, utilizadas no Experimento I desta dissertação)

relativa se encaixa num SN objeto "O" e a o termo relativizado tem a função de sujeito "S" na relativa, as crianças têm a tendência em tomar o sujeito da oração principal (N1) como sujeito do verbo da relativa (V2), ou seja:

N1 V1 N2 que V2 N3 → N1 V1 N2 / N1 V2 N3  
(performance das crianças)

Já em sentenças do tipo "SO", como por exemplo, "*A galinha que o cavalo derrubou pulou a cerca*", na qual a relativa está encaixada no SN sujeito -"S"- e o termo relativizado tem a função de objeto -"O"- da relativa, a performance das crianças seria a seguinte:

N1 que N2 V1 V2 N3 → (a) N1 V1 N2 / N1 V2 N3  
(b) N2 V1 N1 / N2 V2 N3  
(performance das crianças)

As crianças tenderiam a tomar, no primeiro caso (a), o primeiro SN (N1) como sujeito do primeiro verbo (V1), não expressando a relação sujeito-verbo-objeto da relativa; ou tomariam o sujeito do verbo da relativa (N2) como sujeito do verbo da oração principal, como em (b).

Dessa forma, e fazendo uma comparação entre os seus resultados e os de TAVAKOLIAN(1981), SICURO CORRÊA(1989: 82) atribui à tarefa experimental como uma variável que atua significativamente no comportamento das crianças avaliadas.

Para que fossem atenuados os erros decorrentes dos problemas metodológicos da tarefa padrão, SICURO

CORRÊA(1989) parte da hipótese de que tais problemas se tornariam menores se a tarefa experimental fosse condicionada a ser um "jogo com brinquedos", em que o uso normal das expressões linguísticas representasse o uso 'normal' da língua, contextualizado.

O contexto a que se refere a autora corresponde a contexto experimental, para o qual a autora trabalha com a manipulação dos bichinhos de brinquedo de uma forma diferenciada da tarefa padrão de TAVAKOLIAN(1986), mais contextualizada<sup>14</sup>. A conclusão é que "as instruções para o desempenho da tarefa podem atuar tendenciosamente, fazendo até com que as propriedades do enunciado linguístico sejam desconsideradas"(SICURO CORRÊA, 1981: 94).

Os testes de compreensão, independentemente das estratégias utilizadas, parece-me que sempre careceram de recursos que os tornassem "seguros". Esta segurança na experimentação, da forma como foi apontada acima, pode ser relativa<sup>15</sup>.

Apesar de a abordagem teórica adotada nesta dissertação ser diversa da adotada por SICURO CORRÊA(1986-1991), a autora faz projeções interessantes a serem consideradas no complexo quadro da compreensão linguística das orações relativas e, por isso, suas reflexões foram resgatadas uma vez que elas deram início à caminhada que desencadeou o presente trabalho. Note-se que o cerne dos questionamentos buscados por ela no que se refere às habilidades dos sujeitos identificam-se com alguns dos questionamentos propostos aqui.

Contudo, nesta dissertação, serão priorizados outros pontos: a representação sintática, o movimento, a posição

---

<sup>14</sup> Maiores detalhes sobre a descrição do experimento, ver SICURO CORRÊA ( 1989: 82)

<sup>15</sup> GREGOLIN-GUINDASTE (1996: 232) observa que mesmo que o sujeito a ser testado esteja devidamente preparado pelas instruções do experimentador pode escolher a alternativa correta por razões não-sintáticas - "o conhecimento lexical pode funcionar como orientação e invalidar a exibição de operações essencialmente sintáticas (...) e acerta a tarefa pedida".

de sujeito ou de objeto e o envolvimento de categorias funcionais, questões que visam buscar explicações de ordem sintática como justificativa para as operações computacionais presentes nas estruturas com encaixamento de relativas.

Também procurou-se utilizar o método experimental na sua forma mais básica, sem subterfúgios, ou seja, sem preocupações com contextualização, sem artifícios de testagem, como brinquedos, objetos, ou gravuras, que, para nós, interfeririam na proposta elementar deste trabalho, que nada mais é que um estudo da compreensão de sentenças como "objetos lingüísticos", usando a expressão da própria SICURO CORRÊA(1986-1991).

### **3.2. As relativas no agramatismo**

Diversas análises da deficiência sintática em afásicos agramáticos ancorados na teoria gerativista chomskiana, em específico a Teoria da Regência e Ligação, ou a Teoria dos Princípios e Parâmetros, têm revelado fatos de grande interesse, não só para o estudo da afasia, mas também para o processamento da estrutura sintática da linguagem pelos falantes/ ouvintes normais. Entre esses estudos, destacamos GRODZINSKY(1986-1990), CAPLAN & FUTTER (1986), HAGIWARA & CAPLAN (1990), HAGIWARA(1993), HICKOK et al.(1992,1993), MAUNER et al.(1993).

Estudos da caracterização das habilidades de compreensão por pacientes agramáticos revelam-se importantes para as pesquisas lingüísticas em geral, pois

através da seleção de uma deficiência lingüística pode-se ter um vislumbre do funcionamento do sistema cognitivo. GRODZINSKY(1989:483) observa que uma vez que a natureza da deficiência é determinada, isso necessariamente terá implicações para teorias da representação e uso da linguagem normal.

Muitos desses estudos se ocupam de estruturas específicas, como por exemplo, as passivas e as relativas, para as quais se sobrepõe o enfoque dado à designação dos papéis temáticos. Dessa forma, a questão da habilidade para designar os papéis theta para os nomes tem sido um dos assuntos centrais na afasiologia lingüística (HAGIWARA, 1993:323).

GRODZINSKY(1986-1990) foi um dos primeiros a oferecer uma explicação coesa sobre a performance de compreensão dos agramáticos em Inglês. Suas explanações têm servido como ponto de partida para muitos outros trabalhos que ora o contestam, ora o confirmam, ora o revisitam. Propôs uma análise que se baseia na observação do que há em comum nas construções nas quais os agramáticos têm uma performance deficiente. O mais estável resultado das habilidades de compreensão dos pacientes afásicos agramáticos diz respeito à sua dificuldade em entender certos tipos de sentenças com relativas, principalmente se todas as pistas semânticas e pragmáticas forem suprimidas.

GRODZINSKY(1986-1990), na sua abordagem gramatical, de acordo com a teoria sintática de CHOMSKY(1981), observa que os verbos designam papéis temáticos para elementos em posições estruturalmente definidas, mas que em algumas construções sintáticas, como é o caso das sentenças com relativas, um sintagma nominal que estaria ocupando uma posição temática e, portanto, receberia um papel temático, move-se para uma posição não temática, deixando um marcador abstrato, chamado de vestígio (ou categoria vazia), na sua

posição original. O resultado desse movimento é a formação de uma cadeia de argumento ligando o SN movido a seu vestígio, dando origem a um complexo vestígio - argumento para o qual o verbo transmite o papel temático.

A hipótese é de que, segundo GRODZINSKY (1986), o padrão de deficiência de compreensão dos afásicos está na inabilidade em manter os vestígios na representação sintática - a Hipótese do Apagamento do Vestígio (*Trace Deletion*). Ou seja, o autor supõe que os afásicos possuem uma representação incompleta da sintaxe visível pela falta do vestígio do elemento movido e da cadeia representativa dessa relação, entre o vestígio e o seu antecedente.

Portanto, a essência intuitiva da sua hipótese é que os agramáticos têm dificuldade em interpretar sentenças com ordem não-canônica de uma língua.<sup>16</sup>

Para compensar essa representação 'incompleta' na interpretação do agramático, GRODZINSKY (1986) propõe uma estratégia heurística, não lingüística, chamada Princípio Default, cuja aplicação faz designar o papel de agente para o SN em posição de sujeito, a não ser que esta designação crie conflitos com as propriedades do SN. Nesse caso, o Princípio Default proporcionaria a busca, no próximo nível da hierarquia temática, um SN que se adaptasse às propriedades semânticas do SN.

Em sentenças como:

- (1) (a) The *tiger* chased the lion.
- (b) It was the *tiger* that [t] chased the lion

---

<sup>16</sup> Segundo Hickok et al. (1993: 372), vários estudos que se utilizam de teste de associação sentença com gravura têm considerado problemas de compreensão em sentenças cuja estrutura se desvia da ordem canônica (sujeito - verbo - objeto) do Inglês. Entre eles, cita Caramazza & Zurif (1976), Schwartz, Saffran & Marin (1980), Grodzinsky (1986, 1989, 1990), Caplan & Futter (1986), Caplan & Hildebrand (1988).

- (c) The tiger that [t] chased the lion is big.
- (2) (a) The *tiger* was chased [t] by the lion.  
 (b) It was the *tiger* that the lion chased [t].  
 (c) The *tiger* that the lion chased [t] is big.  
 (HICKOK et al., 1993:372)

Há o consenso de que as relações temáticas não representam maiores problemas em sentenças ativas simples semanticamente reversíveis, sentenças com sujeito clivado e sentenças com relativas sujeito, ao passo que a compreensão fica no nível do 'acaso' nas passivas, as de objeto clivado e as sentenças com relativas objeto. Dessa forma preserva-se a compreensão quando o primeiro SN detém o papel de agente na grade temática do verbo, mantendo a ordem SVO.

Nos exemplos colocados acima, o papel temático designado pelo verbo "chase" para o SN "the tiger" é mediado pelo vestígio [t], com exceção da sentença 1(a). Então, de acordo com a hipótese do Apagamento do Vestígio de Grodzinsky (1986), para os afásicos agramáticos, o SN "the tiger", sintaticamente, não receberá papel temático porque não há nenhum vestígio para transmiti-lo. Dado que o SN "the tiger" não têm papel temático nas construções que contêm vestígio, mas que em algumas sentenças ele está na posição canônica. Então, segundo GRODZINSKY, o Princípio Default designará o papel de agente para o SN em questão, no caso dos exemplos 1(b), 1(c).

Nas sentenças (2), o papel de agente não é o papel que seria normalmente designado ao SN "the tiger" pelo verbo "chase" e sim para o SN "the lion". Então o afásico "adivinha" tendo uma performance 'ao acaso' (GRODZINSKY, 1990).

As idéias de GRODZINSKY têm servido de base para reflexões e propostas alternativas na discussão da deficiência de compreensão de tais estruturas.

De acordo com MAUNER et al.(1993:344) existem algumas dificuldades técnicas com as justificativas de GRODZINSKY, por exemplo, quanto à questão do Princípio Default ser aplicado em sintagmas nominais lexicais. CAPLAN & FUTTER(1986) observam que não há nenhum SN visível dentro da oração relativa que esteja sem papel temático para provocar a aplicação desse Princípio e que, numa sentença como "*The frog that the monkey chased jumped the bear*", por exemplo, o objeto da relativa recebe o papel temático pelo SN sujeito do verbo da oração principal, o que não justifica a designação de papéis temáticos "ao acaso", nas relativas objeto (MAUNER et al.1993:345).

HAGIWARA(1993:324) cita a teoria geral da heurística de Caplan & Futter(1986), Caplan & Hildebrandt(1988), Caplan, Baker & Dehaut(1985), baseada na noção de "prioridade epistemológica" de CHOMSKY(1981). De acordo com essa 'teoria geral da heurística', a dificuldade nas sentenças com relativas objeto, e também nas com objeto clivado, está na presença de dois SNs antes do verbo em tais construções, no sentido de que as sentenças com apenas um SN antes do verbo são epistemologicamente mais fáceis para serem processadas. HAGIWARA(1993) aponta que a falha dessa acepção é que ela não discrimina se a dificuldade de processamento dessas construções se encontra no fato de a sequência N-N-V não estar na ordem canônica do Inglês ou se por haver dois SNs antes do verbo.<sup>17</sup>

Em estudos de agramatismo, chamam a atenção as discussões de HICKOK et al.(1993) sobre a habilidade dos afásicos em compreender a oração principal com relativas

---

<sup>17</sup> Detalhes dessa questão, ver HAGIWARA ( 1993) na sua análise de dados da Língua Japonesa.



encaixadas. Retomando a idéia de GRODZINSKY(1986-1990) de que os pacientes não teriam dificuldades em sentenças ativas simples, HICKOK observa que não haveria também dificuldade em orações matrizes com relativa encaixada já que a oração matriz é estruturada de forma idêntica à sentença simples ativa. Então na sentença "*The tiger [that chased the lion] is big*", a oração principal da sentença contendo relativa encaixada central é igual à sentença ativa simples como "*The tiger is big*".

Segundo HICKOK et al.(1993), os dados revelam uma performance pobre dos sujeitos testados. Embora os autores tracem críticas em torno do experimento usado, a associação sentença-gravura que, segundo eles, ocasionaram uma sobrecarga na capacidade de análise das gravuras pelos pacientes, outras considerações estruturais foram feitas sobre a oração principal da sentença com relativa que nos interessam sobremaneira.

HICKOK et al (1993) testam a compreensão da oração matriz em relativas sujeito - construções que para a Hipótese do Apagamento do Vestígio de GRODZINSKY(1986-1990) não representariam maiores dificuldades de compreensão aos sujeitos pois não envolvem vestígios, conforme relatado anteriormente neste mesmo capítulo, e concluem que a compreensão da oração matriz em construções de predicado-adjetivo reflete um déficit de processamento linguístico.

Para justificar essa conclusão, HICKOK et al.(1993) redefine a hipótese de GRODZINSKY e lança mão da Hipótese do Sujeito Interno a SV, defendida, entre outros, por KITAWAGA(1986), KOOPMAN & SPORTICHE(1988), na qual os sujeitos gramaticais recebem seu papel temático via um vestígio, ou seja, os sujeitos gramaticais nunca recebem um papel temático gramaticalmente designado, mesmo nas sentenças simples.

Em adição, HICKOK faz uso de um mecanismo representacional, pelo qual se justifica que a compreensão é "ao acaso" quando há apenas um SN na sentença possível para ser interpretado com um determinado papel temático não satisfeito. Quando há mais de um SN possível para o papel temático não especificado, a compreensão se mostra mais deficiente.

Desse modo, entre outras questões, o verbo da oração matriz da sentença "*The tiger that chased the lion is big*" possui dois SNs, "the tiger" e "the lion", para preencher o seu papel temático, o que ocasiona uma fraca performance de compreensão dessa sentença. Assim essa relação de predicado-adjetivo com o SN sujeito se encontra prejudicada.

Essas colocações parecem ser semelhantes à hipótese citada em HICKOK et al. (1993:386) e rejeitada por ser conceitualmente suspeita, denominada de Associações à Longa Distância, através da qual se estipula que, quando dois elementos que necessitam ser associados separam-se por material lexical, a consequência é uma compreensão fraca. Aparece então a distinção entre sentenças "above-chance" e sentenças "at-chance" em que, para as primeiras não existe material lexical (nomes, verbos, adjetivos) entre o SN sujeito e o elemento para o qual ele precisa ser vinculado; já para as sentenças "at-chance" aparecem itens lexicais intervindo entre o SN sujeito e o elemento ao qual ele se vincula.

Como exemplos, em "*The tiger chased the lion*" não há nada entre o SN sujeito e o SV ao qual ele precisa ser vinculado; em "*The tiger that [t] chased the lion is big*" existe o elemento funcional *that* entre o SN sujeito e o vestígio. Na sentença "*The tiger that the lion chased [t] is big*", o sujeito da oração encaixada e o seu verbo

intervêm entre "the tiger" e seu vestígio; já em "*The tiger that [t] chased the lion is big*", toda a oração relativa vem entre o SN sujeito e o predicado adjetivo (HICKOK et al. 1993:386).

Embora seja considerada uma possibilidade para justificar dados, "there is nothing in linguistic theory which corresponds to the present definition of 'long-distance' (HICKOK, 1993:387). Mesmo assim, parece ser interessante apoio para as reflexões da compreensão da oração principal de uma sentença com oração relativa central com categoria vazia na função de sujeito, que se apresenta como objeto da análise desta dissertação.

Esse enfoque extensivo à oração principal em sentenças com relativas que aparece nos estudos de agramatismo é relevante para este trabalho, dado que normalmente as orações principais são "esquecidas" quando se trata de relativas.

A sugestão final é que os padrões de comportamento dos pacientes afásicos estão fortemente vinculados a variáveis sintáticas e, em particularmente, pelo movimento transformacional (GRODZINSKY, 1989:497), fortalecendo a idéia de que há nos afásicos de Broca um déficit envolvendo a capacidade de ligar vestígios com seus antecedentes na análise sintática da sentença. A utilização de recursos não lingüísticos é defendida por GRODZINSKY(1990:8) no sentido em que torna relevante a interação com o conhecimento de mundo e da linguagem.

Pelo exposto, nos estudos em que se focalizam tipos diferenciados de relativas, conforme o encaixamento, central ou não, e o foco relativizado, ou seja, a categoria vazia que na relativa recebe a função gramatical, há um consenso em considerar as sentenças "SS" e "OS" como mais fáceis à compreensão dos sujeitos (GRODZINSKY,

1986,1990). Conseqüentemente as sentenças "SO" e "OO" apresentariam maior dificuldade no processo de compreensão<sup>18</sup>, principalmente pela proximidade entre os dois termos: o SN antecedente e a categoria vazia da relativa, proximidade esta representativa na designação dos papéis temáticos.

As idéias, as críticas, as revisitações e as confirmações que foram observadas nos estudos de agramatismo citados parecem ser extremamente produtivas, na medida em que dialogam entre si, enriquecendo gradativamente não só o seu universo específico de estudo, mas também contribuem para que as reflexões teóricas sejam feitas, contribuindo para sua afirmação e expansão a outros universos.

Por esse motivo é que relato essa trajetória, que estabelece um primeiro impulso na delimitação do objeto de estudo a que me proponho: a compreensão das sentenças com orações relativas por crianças em idade escolar.

O interesse em resgatar alguns enfoques dos estudos sobre agramatismo e aquisição de linguagem não está na especificidade da linguagem dos agramáticos nem na primeira linguagem das crianças em fase de aquisição, mas fundamentalmente nas hipóteses e considerações feitas sobre a compreensão das sentenças com relativas.

Evidencia-se neste relato que os estudos relacionados ao agramatismo aproximam-se mais da minha proposta de trabalho e me fornecem "insights" importantes e reveladores a serem apontados nas análises dos dados coletados com as crianças em idade escolar. Entretanto, aponto o estudo de Sicuro Corrêa na aquisição da linguagem por ser o propulsor do início da minha caminhada.

---

<sup>18</sup> Interessa aqui, como nos trabalhos de GRODZINSKY apontados e também nos de SICURO CORRÊA no item anterior, apenas as funções não- preposicionadas, em específico as de sujeito e objeto direto tanto para o SN antecedente da relativa como para a posição da categoria vazia na oração relativa.

Esse é o ponto de partida desse trabalho.

O que se pretende investigar é: os sujeitos, crianças em idade escolar, não afásicos, possuem déficit na computação das estruturas com orações relativas? Os fatores incorporados às sentenças - encadeamento e foco, animacidade e restritividade - são determinantes na compreensão dessas sentenças pelos sujeitos escolhidos? Ou não? Onde se encontram as dificuldades de compreensão?

Na sequência, as estruturas que foram testadas com os sujeitos e os fatores que foram incorporados a elas serão tratados com maiores detalhes.

## Capítulo IV

### AS SENTENÇAS DOS TESTES: OS FATORES TESTADOS

Para apresentar as sentenças utilizadas nos testes e os fatores adicionais que comporão a análise dos dados, considerarei primeiramente que as sentenças com relativas são derivadas transformacionalmente e envolvem um vestígio que forma cadeia com COMP. No português, esse elemento em COMP é sempre realizado lexicalmente funcionando como um operador que vincula a variável. As posições de vestígio nas relativas são consideradas variáveis - vestígios de "Qu". O papel temático dos SNs que aparecem nessa estrutura é determinado pela organização hierárquica e não se limita ao arranjo linear dos constituintes. Portanto, as características da construção da estrutura sintática contendo relativa apresentam-se relevantes para serem relacionadas à questão da compreensão (GREGOLIN-GUINDASTE, 1996).

Os primeiros fatores das sentenças com relativas a serem apresentados estão intrinsecamente ligados às propriedades das suas estruturas, ou seja, o encadeamento e o foco. A seguir, somar-se-ão o efeito animacidade e o fator restritividade, no sentido de verificar se, para os sujeitos desta pesquisa, eles são relevantes ao processo de compreensão. Por último, será verificada a habilidade dos sujeitos em compreender a oração principal (ou matriz) que

sofre o encaixamento da relativa distanciando o sujeito do seu predicado.

As sentenças serão trabalhadas em dois blocos distintos. A classificação em blocos justifica-se pelo tipo de sentenças utilizadas. As sentenças do primeiro bloco são as sentenças dos bichinhos, que representam a numeração de 1 a 8. As demais sentenças, de 9 a 24, pertencem ao segundo bloco.

Ao primeiro bloco de sentenças que pertencerão ao Experimento 1, o fator adicional será a animacidade.

Ao segundo bloco de sentenças, somado às questões estruturais a serem verificadas (que serão melhor esclarecidas adiante) aparecerá o fator restritividade, representadas no Experimento 2. Nesse bloco de sentenças também será observada a compreensão da oração principal que sofre distanciamento entre o SN sujeito e o seu predicado pela inclusão de uma oração relativa - uma relativa encaixada central- assunto que será discutido no Experimento 3.

Abaixo, serão apresentadas as vinte e quatro (24) sentenças utilizadas neste trabalho, antecedidas pela numeração que caracterizará cada sentença em todos os momentos da análise:

1	O cavalo que pulou a cerca derruba a galinha.
2	O carneiro que derrubou a galinha pula o carneiro.
3	O carneiro que o porco empurrou come capim.
4	A galinha que o porco empurrou pula o carneiro.
5	O cavalo empurra o carneiro que pulou a cerca
6	O cavalo empurra o porco que derrubou a galinha.
7	O carneiro empurra a cerca que o cavalo derrubou.
8	O porco empurra o carneiro que o cavalo derrubou
9	O menino que chamou a menina abriu a porta.
10	A menina que chamou o colega pegou o lápis.
11	O menino que chamou a menina estava na sala.
12	A menina que chamou o colega estava com pressa.

13	Pedro, que chamou Cláudia, abriu a porta.
14	Patrícia, que chamou André, pegou o lápis.
15	Marcelo, que chamou Ana, estava na sala.
16	Paula, que chamou Tiago, estava com pressa.
17	O menino chamou a menina que abriu a porta.
18	A menina chamou o colega que pegou o lápis.
19	O menino chamou a menina que estava na sala.
20	A menina chamou o colega que estava com pressa.
21	Pedro chamou Cláudia, que abriu a porta.
22	Patrícia chamou André, que pegou o lápis.
23	Marcelo chamou Ana, que estava na sala.
24	Paula chamou Tiago, que estava com pressa.

Em todas as sentenças, acima citadas, dois fatores serão observados quanto ao seu processamento: a posição da relativa em relação à oração principal, usualmente chamado de encaixamento, e a função gramatical do SN relativizado da relativa, a categoria vazia, também denominada de foco.

As primeiras oito sentenças, correspondentes às sentenças do número 1 ao número 8 serão utilizadas no Experimento 1.

Para o Experimento 2, serão utilizadas as sentenças cuja numeração, conforme posta acima, corresponde às sentenças do número 9 ao número 24.

Oito sentenças, as de número 9 ao 16, farão parte do Experimento 3.

Ou seja, o primeiro bloco de sentenças, as do número 1 ao 8, servirá para verificar a compreensão dos sujeitos quanto ao preenchimento da categoria vazia na posição de sujeito e de objeto da oração relativa e também para verificar se a posição da oração relativa na sentença e o fator animacidade interferem na compreensão.



O segundo bloco de sentenças, de 9 a 24, que contém sentenças cujas orações relativas apresentam categoria vazia apenas na posição de sujeito, servirá para observar mais explicitamente se esse preenchimento de categoria vazia sofre influência pela posição da relativa e também pelo fator restritividade.

Desse bloco de sentenças serão resgatadas 8 sentenças, do número 9 ao número 16, para o Experimento 3, a fim de que possa ser verificada a compreensão da oração principal que possui o seu SN sujeito separado de predicado pelo encaixamento de uma oração relativa.

Os fatores serão analisados com o objetivo de buscar elementos que justifiquem o ponto no qual os sujeitos dessa pesquisa encontraram maior ou menor dificuldade na compreensão de sentenças contendo relativas. Para tal faremos algumas considerações sobre esses fatores.

#### **4.1. Encadeamento e foco**

Na maioria das línguas SVO, nas quais se inclui o Português, a oração relativa segue sua "cabeça", o SN antecedente, sendo que o encaixamento pode ser operado em dois níveis: encaixamento central e ramificação à direita. As relativas com encaixamento central precedem o verbo da oração principal, sendo geralmente encaixadas no seu sujeito, como no exemplo (a):

(a) *O cachorro que atacou o gato saiu correndo.*

As relativas com ramificação à direita são encaixadas num SN à direita do verbo da oração principal, geralmente um SN objeto, conforme a sentença (b) abaixo:

(b) *O cachorro atacou o gato que saiu correndo.*

Tanto o SN antecedente da relativa como a categoria vazia relativizada podem ocupar diferentes funções na sentença, entretanto, neste trabalho, serão privilegiadas as funções de sujeito e objeto direto, com o pronome relativo 'que'. Tal escolha se justifica por algumas propriedades do relativo 'que', entre elas, segundo BRITO(1991), é o de ser uniforme quanto ao número e gênero do antecedente e de não ser sensível quanto à natureza [+ humana] do SN antecedente, nas relativas de sujeito e de objeto direto.

Apesar de o Português não impor restrições quanto à função do SN relativizado, a escolha pelo foco sujeito e objeto direto<sup>19</sup> vincula-se à não existência de preposições nessas específicas funções, pela intencional opção de não trabalhá-las aqui.

RECHE CORRÊA(1998:139), cuja pesquisa focaliza principalmente a análise da produção das relativas preposicionadas, abre um capítulo à parte quando trata das relativas de sujeito e de objeto. De alguma forma, essas relativas, as de sujeito e as de objeto, contrariam suas conclusões sobre as relativas no português falado do Brasil que giram em torno da relativização do termos preposicionados e do preenchimento da categoria vazia por um pronome lexical.

---

<sup>19</sup> KATO (1981) , em pesquisa sobre as relativas, sob uma perspectiva paramétrica, de língua em uso, coloca a dificuldade em se propor uma estrutura que representasse as relativas de sujeito e objeto direto, comparando-as com as relativas cortadoras (as que os sujeitos, na fala sub-padrão, eliminam as preposições) pelo fato de ambas apresentarem o mesmo output fonético, com categoria vazia na posição relativizada na sentença e ausência da preposição em COMP ou na relativa, como pode ser observado nos exemplos:

O livro que li ( relativa padrão)

O livro que as folhas estão rasgadas ( relativa cortadora)

Exemplos de KATO (1996: 30)

A autora retrata um mínimo de ocorrências<sup>20</sup> em que a categoria vazia na posição de sujeito é preenchida por um resumptivo e justifica o alto índice de sujeitos nulos na relativa pela presença da variável da seguinte forma:

Se considerarmos que o falante não sabe relativizar PPs a partir de posições internas da relativa, uma operação custosa, que carrega além do elemento Q- a preposição, podemos, em contrapartida argumentar que, como a posição de sujeito é a mais próxima possível da posição do relativo e não envolve preposição, o movimento (curto) de relativização a partir daí dar-se-ia sem problemas.

(RECHE CORRÊA, 1998:148)

Entretanto, a explicação de "movimento curto", utilizada pela autora acima citada, com o objetivo de justificar a permanência da categoria vazia na posição de sujeito se desmonta quando ocorre categoria vazia de objeto, uma vez que, segundo a pesquisadora, *"com a relativa OD não ocorreu nem um único caso"*, aliado ao fato de que *"a relativa de OD foi a que apresentou os exemplos mais encaixados, com até dois núdulos de distância"* (RECHE CORRÊA, 1998:148).

Fica evidente que a presença de relativa com função preposicionada, principalmente aquelas dependentes de regência, consideradas categorias funcionais, diferentemente das preposições lexicais dos complementos circunstanciais, proporciona uma sobrecarga das categorias funcionais provocando o seu apagamento. Portanto, o problema diz respeito a categorias funcionais, assim como GRODZINSKY (1990:61) e GREGOLIN-GUINDASTE (1996:230) confirmam nos

<sup>20</sup> De acordo com os dados de RECHE CORRÊA (1998) temos os seguintes percentuais, com relação ao preenchimento da categoria vazia de sujeito:

Tabela 7.1. Tipos de sujeito em orações relativas - NURC

Tipos de sujeito - %		
Elemento relativizado	sujeito - cv	pronome lexical
Sujeito	98	2
Outros	7	93

RECHE CORRÊA (1998: 144)

estudos sobre agramatismo. Esse enfoque não é considerado por RECHE CORRÊA(1998).

Neste trabalho, portanto, serão consideradas as relativas não preposicionadas, as de categorias vazias, ou foco, na função de sujeito e objeto direto. Tais orações relativas poderão estar encaixadas no SN sujeito da oração principal, as relativas encaixadas centrais, ou então, estarem encaixadas no objeto da oração principal, as relativas ramificadas à direita.

Assim, levando-se em conta os fatores encadeamento e foco, as sentenças sujeito e objeto direto serão de quatro tipos, padronizadas com as notações "SS", "SO", "OS" e "OO", inspiradas em SICURO CORRÊA(1986) e que se justificam da seguinte forma: a primeira letra refere-se à função gramatical do SN em que a relativa está encaixada, e a segunda letra refere-se à função gramatical do SN relativizado, a categoria vazia, da oração relativa.

Tais sentenças, abaixo colocadas, correspondentes às sentenças do número 1 a 8, são as utilizadas na primeira parte da análise e estarão pertencendo ao que denominamos aqui de Experimento I.

# 1. Sentenças SS - com encaixamento central e foco sujeito:

(sentenças 1 e 2)

1.1. O **cavalo** que **CV** pulou a cerca derruba a galinha. (1)

↓

↓

sujeito

sujeito = **SS**

↑

↑

1.2. O **carneiro** que **CV** derrubou a galinha pula o cavalo. (2)

**2. Sentenças SO - com encaixamento central e foco objeto:**  
(sentenças 3 e 4)

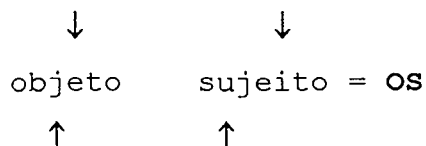
2.1. O **carneiro** que o porco empurrou **CV** come capim. (3)



2.2. A **galinha** que o porco empurrou **CV** pula o carneiro. (4)

**3. Sentenças OS - com ramificação à direita e foco sujeito:**  
(sentenças 5 e 6)

3.1. O cavalo empurra o **carneiro** que **CV** pulou a cerca. (5)



3.2. O cavalo empurra o **porco** que **CV** derrubou a galinha. (6)

**4. Sentenças OO - com ramificação à direita e foco objeto:**  
(sentenças 7 e 8)

4.1. O **carneiro** empurra a **cerca** que o cavalo derrubou **CV** (7)



4.2. O porco empurra o **carneiro** que o cavalo derrubou **CV** (8)

No grupo de sentenças "SS", a oração relativa se encaixa no SN sujeito da oração principal e a categoria vazia da oração relativa está na posição de sujeito, as do grupo "SO" são aquelas que se encaixam também no SN sujeito da oração principal, mas têm a categoria vazia na função de objeto. O par de sentenças "OS" representam a relativa ramificada no

objeto da oração principal com categoria vazia sujeito, e as sentenças "00" têm função de objeto tanto para o SN da oração principal como para a categoria vazia da oração relativa.

Nessas sentenças intenciona-se observar a habilidade dos sujeitos quanto ao preenchimento da função do SN relativizado da relativa, o que corresponderia ao domínio do movimento de COMP e operação de cadeia. Também será verificado se o tipo de encadeamento da relativa, central ou à direita, compromete a compreensão da oração principal na qual a relativa se encaixa. Por isso , para cada sentença são formuladas duas perguntas.

Por exemplo, para a sentença (1) *O cavalo que pulou a cerca derruba a galinha* pergunta-se *Quem pulou a cerca?* A resposta permitirá perceber o preenchimento do SN relativizado na relativa; a segunda pergunta *Quem derruba a galinha?* tem o objetivo de verificar a compreensão da estrutura da oração matriz, considerando o encaixamento da oração relativa.

E assim consecutivamente para todas as sentenças.

A perspectiva teórica adotada por Sicuro Corrêa, como já mencionado, assim como a faixa etária dos sujeitos investigados, difere totalmente da adotada para esta dissertação, mas o cerne da questão, ou o que se procura nas estruturas com relativas, é basicamente o mesmo: verificar se os sujeitos detectam a função do Sn relativizado da relativa e se o encadeamento é um fator representativo na compreensão.

Apesar de os caminhos serem diferentes, as habilidades propostas por SICURO CORRÊA(1986) relacionadas no capítulo III para a compreensão das relativas pelas crianças, de algum modo, objetivam aquilo que nós também pretendemos verificar com os sujeitos nesta pesquisa.

Nessas sentenças do Experimento I também será observado se a interferência de um fator não-sintático, a animacidade,

é relevante ou não na performance dos sujeitos desta pesquisa.

## 4.2. Animacidade

O traço semântico da animacidade passa a integrar, juntamente com encadeamento e foco, o grupo de fatores a serem verificados neste bloco de sentenças que serão testadas na primeira parte dos testes - o Experimento 1- na suposição de que poderá ser um elemento adicional para explicar a dificuldade com a compreensão das sentenças com orações relativas. Ou seja, se a presença de um número maior ou menor de Sns [ + animado] acarreta alguma diferença na habilidade do sujeito em compreender as sentenças. Verificar-se-á, assim, se o percentual de acertos e erros das respostas dos entrevistados tem alguma ligação a esse fator.

As sentenças testadas apresentam três SNs, com a possibilidade de todos serem [+ animado] ou, então, sentenças com dois SNs [+ animado] e um SN [- animado], criando dois critérios para as sentenças com relação à animacidade, a saber:

a) se a sentença possuir os três sintagmas nominais com a característica [+ animado], ela terá animacidade [+], como no exemplo abaixo:

[+] O **carneiro** [+] que derrubou a **galinha** [+] pula o **cavalo** [ +]

b) se a sentença possuir os dois sintagmas nominais com a característica [+ animado] e um sintagma nominal [- animado], ela terá animacidade [-], de acordo com a sentença a seguir:

[-] O **cavalo** [+] que pulou a **cerca** [-] derruba a **galinha** [+]

Segundo SICURO CORRÊA(1986:155), a animacidade interage com as exigências impostas pelo processamento sintático das sentenças, principalmente em crianças menores e tende a diminuir com a idade. A autora apóia-se nos trabalhos com sentenças passivas de Slobin(1973) e Sthroner e Nelson(1976), reforçando a idéia de que as crianças pequenas normalmente são afetadas pela animacidade em testes de encenação. Atesta sua hipótese pelo resultado dos testes em que as sentenças com animacidade [+], ou seja, com três SNs [+animado], são mais difíceis para as crianças de 3 a 6 anos de idade e que , a partir dos anos, esse fator não parece afetar a performance das crianças (SICURO CORRÊA, 1986:162).

Mesmo os sujeitos testados nesta dissertação já terem ultrapassado a faixa etária que SICURO CORRÊA preconiza como a que possui tal dificuldade, estaremos testando essa variável com eles.

Para SICURO CORRÊA(1986:156), o efeito animacidade pode proporcionar informação de como a habilidade das crianças em processar as relativas pode ser afetada por independentes fatores que sobrecarreguem os seus recursos de memória.

RECHE CORRÊA(1998:116) também torna relevante o fator animacidade em sua pesquisa sobre o uso das relativas "padrão" e "não padrão" (vernacular, na designação da pesquisadora), no português do Brasil com adultos, mas se restringe ao traço [+ animado] do antecedente da relativa, no sentido de que essa informação adicional poderia ser um auxiliar na recuperação da referencialidade do termo relativizado sem preposição.

Conforme mencionado, na presente dissertação, com as crianças em idade escolar, a interferência do fator animacidade será verificado nas mesmas sentenças escolhidas



para a verificação da interferência dos fatores encadeamento e foco, explicitadas no item anterior deste capítulo. De acordo com esse fator as sentenças se caracterizam como abaixo:

1. O cavalo que pulou a **cerca** derruba a *galinha*. (SS)

↓	↓	↓	
[+]	[-]	[+]	animacidade [-]

2. O *carneiro* que derrubou a *galinha* pula o *carneiro*. (SS)

↓	↓	↓	
[+]	[+]	[+]	animacidade [+]

3. O *carneiro* que o *porco* derrubou come **capim**. (SO)

↓	↓	↓	
[+]	[+]	[-]	animacidade [-]

4. A *galinha* que o *porco* empurrou pula o *carneiro*. (SO)

↓	↓	↓	
[+]	[+]	[+]	animacidade [+]

5. O cavalo empurra o *carneiro* que pulou a **cerca**. (OS)

↓	↓	↓	
[+]	[+]	[-]	animacidade [-]

6. O cavalo empurra o *porco* que derrubou a *galinha*. (OS)

↓	↓	↓	
[+]	[+]	[+]	animacidade [+]

7. O *carneiro* empurra a ***cerca*** que o *cavalo* derrubou. (00)

↓	↓	↓	
[+]	[-]	[+]	<b>animacidade [-]</b>

8. O *porco* empurra o *carneiro* que o *cavalo* derrubou. (00)

↓	↓	↓	
[+]	[+]	[+]	<b>animacidade [+]</b>

Dessa forma, na testagem e posterior análise dessas sentenças do Experimento 1, procurar-se-á verificar se o encadeamento da relativa e a animacidade dos SNs da sentença influenciam na habilidade dos sujeitos quanto ao preenchimento da categoria vazia da relativa.

Deve ser observado aqui, antes de quaisquer considerações, que o bloco de sentenças do Experimento 1, a priori, podem representar um comprometimento na performance dos sujeitos, em função das suas características de sentido, uma vez que elas se distanciam do mundo real das crianças. Poder-se-ia, até, caracterizá-las como "bizarras", emprestando o termo de GREGOLIN-GUINDASTE(1996) e que, mesmo utilizando-as como 'objetos lingüísticos' na experimentação, em que se desvincula a sentença de sua função 'em uso', pode-se pressupor que a compreensão fica prejudicada pelo tipo de sentença.

Essa questão será posta em discussão final, quando se fará a comparação com outro tipo de sentenças, as sentenças do Experimento 2, as quais serão utilizadas na segunda parte dos testes.

Conforme já visto no quadro geral das sentenças, esta segunda parte dos testes utilizará as sentenças numeradas de 9 até o número 24, como demonstrado no quadro:

9	O menino que chamou a menina abriu a porta.
10	A menina que chamou o colega pegou o lápis.
11	O menino que chamou a menina estava na sala.
12	A menina que chamou o colega estava com pressa.
13	Pedro, que chamou Cláudia, abriu a porta.
14	Patrícia, que chamou André, pegou o lápis.
15	Marcelo, que chamou Ana, estava na sala.
16	Paula, que chamou Tiago, estava com pressa.
17	O menino chamou a menina que abriu a porta.
18	A menina chamou o colega que pegou o lápis.
19	O menino chamou a menina que estava na sala
20	A menina chamou o colega que estava com pressa.
21	Pedro chamou Cláudia, que estava com pressa.
22	Patrícia chamou André, que pegou o lápis.
23	Marcelo chamou Ana, que estava na sala.
24	Paula chamou Tiago, que estava com pressa.

As sentenças do Experimento 2, portanto, servirão para essa comparação, e servirão também como pontos da análise para, além de se verificar o preenchimento da categoria vazia da relativa na posição de sujeito, assim como o seu encaixamento, central ou com ramificação à direita, verificar o nível de interferência que o fator restritividade representa. Também será observada a capacidade dos entrevistados em reconhecerem o SN sujeito do verbo da oração principal, distanciados entre si pela presença de uma oração relativa encaixada central.

A seguir, serão feitas considerações gerais sobre o fator restritividade e, posteriormente, sobre oração principal com relativa encaixada central.

### 4.3. Restritividade

Na sequência dos testes serão trabalhados dois conjuntos de sentenças SS, das quais quatro com relativas restritivas e quatro com relativas não-restritivas, da mesma forma num segundo conjunto de sentenças OS - quatro restritivas e quatro não-restritivas.

Adotaremos a nomenclatura não-restritiva para as orações relativas conhecidas tradicionalmente como explicativas ou apositivas.

As sentenças testadas serão as seguintes:

**SS [+ restritiva]:**

- 9. O menino que chamou a menina abriu a porta
- 10. A menina que chamou o colega pegou o lápis.
- 11. O menino que chamou a menina estava na sala.
- 12. A menina que chamou o colega estava com pressa.

**SS [- restritiva]:**

- 13. Pedro, que chamou Cláudia, abriu a porta.
- 14. Patrícia, que chamou André, pegou o lápis.
- 15. Marcelo, que chamou Ana, estava na sala.
- 16. Paula, que chamou Tiago, estava com pressa.

**OS [+ restritiva]:**

- 17. O menino chamou a menina que abriu a porta.
- 18. A menina chamou o colega que pegou o lápis.
- 19. O menino chamou a menina que estava na sala.
- 20. A menina chamou o colega que estava com pressa.

OS [- restritiva]:

21. Pedro chamou Cláudia, que estava com pressa.
22. Patrícia chamou André, que pegou o lápis.
23. Marcelo chamou Ana, que estava na sala.
24. Paula chamou Tiago, que estava com pressa.

(SICURO CORRÊA, 1996:234)

O objetivo neste momento é observar se a noção semântica de restritividade, envolvendo sentenças com relativas, seria ou não determinante em estudos que envolvem essas estruturas, pois ambas, as restritivas e as não- restritivas, envolvem movimento para COMP e operação de cadeia.

A gramática tradicional classifica as orações relativas em restritivas e explicativas, diferenciando-as pelo sentido dispensável e indispensável, respectivamente, à compreensão da frase como um todo, fazendo referência à existência , para as explicativas, de pausa e, para as restritivas , de ligação com o antecedente sem pausa, o que na escrita indica a presença ou ausência de vírgula (CUNHA, 1985:589), representando-as pelos exemplos, como a seguir:

*És um dos raros homens / que têm o mundo nas mãos /*

(A. Abelaira, NC, 121)

*Eu, / que não tenho nenhuma certeza, / sou mais certo ou menos certo?*

(F. Pessoa , OP, 324)

Segundo PAUL HENRY(1975:81), tal classificação é generalização extrema "*come il y a des terres et des océans*", e que não há como diferenciar os dois tipos de relativas do ponto de vista sintático, havendo, segundo este autor, apenas

uma estrutura para ambas e que a diferenciação se estabelece do ponto de vista discursivo.

La caractérisation des deux modes de fonctionnement des relatives conduit à considérer qu'il n'y a pas lieu de différencier celles-ci du point de vue syntaxique. On serait donc amené à poser que du point de vue de la langue il n'y a qu'une seule structure, et que ce n'est que du point de vue discursif qu'il y a une différenciation. (HENRY, 1975:98)

A entonação tem sido apontada como determinante na distinção entre as orações relativas restritivas e nas não - restritivas: naquelas o SN antecedente e o oração relativa são do mesmo grupo entonacional, ao passo que nestas os grupos tonais são distintos. SICURO CORRÊA(1986:115) também aponta a entonação como um fator possível da determinação do fechamento - "clausure"- de uma unidade de processamento, o que possibilitaria a recuperabilidade do 'nome 'para o preenchimento do vestígio. Correlaciona, desta forma, o reconhecimento da função semântica das relativas com o processamento sintático da sentença e a entonação<sup>21</sup>.

BRITO(1981:97), baseada na Teoria da Regência e Ligação, observa que há argumentos sintáticos para se estabelecer a distinção entre os dois tipos de relativas: orações relativas que formam com o antecedente um constituinte SN e que são portanto não parentéticas sintaticamente, não apositivas ou restritivas; um outro tipo de orações relativas parentéticas, apositivas (não-restritivas) num nível final de estrutura, cujos mecanismos operam num nível que pode ser considerado da gramática do discurso. BRITO(1981), neste sentido, prefere nomeá-las como relativas "não-parentéticas" e relativas "parentéticas".

Para GREGOLIN-GUINDASTE(1996:231) a noção semântica de restritividade pode ser estabelecida pragmaticamente ou caracterizar-se pelas propriedades estruturais do sistema. A

<sup>21</sup> A entonação foi considerada nas testagens apenas como um fator natural, inerente à leitura feita das sentenças com relativa restritiva e não-restritiva.

oração relativa é restritiva porque 'restringe' a referência do antecedente que ela modifica, formando com ele um SN complexo, e a relativa não restritiva fornece uma espécie de informação secundária em relação à oração principal. Entretanto, seja restritiva ou não restritiva, ambas envolvem o uso das categorias funcionais e cadeias sintáticas.

Como pode ser observado na relação das sentenças que serão levadas a teste e análise no Experimento 2, o fator restritividade será avaliado em sentenças "SS" e "OS", ou seja, naquelas em que a oração relativa se encaixa no SN sujeito da oração principal e no objeto da oração principal, observando que em ambas a categoria vazia da relativa está na função de sujeito.

Em estudos que focalizam tipos diferenciados de relativas conforme o encaixamento, central ou não, e em que o foco relativizado pode ocupar o lugar de sujeito e objeto, as sentenças "SS" e "OS" são consideradas mais fáceis à compreensão dos sujeitos. Isso pode ser verificado tanto em estudos de agramatismo (GRODZINSKY, 1989) como na pesquisa de aquisição de linguagem (SICURO CORRÊA, 1986:158).

Nessas sentenças "SS" e "OS", a categoria vazia sujeito da relativa forma cadeia de um (1) movimento com o SN antecedente no qual a relativa se encaixa, por ele estar numa posição imediatamente anterior. Ou seja, numa sentença como "*O menino que chamou a menina abriu a porta*", a distância entre a categoria vazia e o SN "*o menino*" com o qual forma cadeia estão bastante próximos. RECHE CORRÊA(1998:84) observa que a posição de sujeito e a de termos deslocados estão bastante próximas nesse tipo de estrutura, oferecendo o mínimo de dificuldade de processamento na relativização.

Este distanciamento maior ou menor entre os elementos que operam em cadeia tem sido destacado na análise de alguns autores em estudos sobre agramatismo, porém muitas vezes rejeitado por falta de fundamentação teórica. É o caso da

hipótese de Associações à Longa Distância, observada por HICKOK(1993:386), por exemplo.

As sentenças "SS" e "OS" foram as escolhidas para esta segunda parte da testagem em que se avalia se restritividade retém alguma influência no processo de compreensão dos sujeitos nessas sentenças.

Para a questão a ser verificada a seguir, naquilo que se refere à capacidade dos sujeitos em identificar o SN sujeito do segundo verbo, o verbo da oração principal, contendo entre eles uma oração relativa, serão resgatadas as oito primeiras sentenças, do número 9 ao número 16, ou seja, as sentenças "SS", conforme explicitado no próximo item.

#### **4.4. SN sujeito do verbo da oração principal com relativa encaixada central**

Para poder ser avaliada a capacidade de compreensão dos sujeitos na identificação do SN sujeito distanciado de seu verbo pela presença de uma oração relativa, estabeleceremos um paralelo entre o tipo de sentença avaliada em HICKOK et al.(1993) e as sentenças apresentadas nos testes desta dissertação.

Nesta parte do experimento, serão utilizadas as mesmas sentenças do item anterior. O enfoque maior será dado às sentenças "SS", pelo fato de terem a relativa com encaixamento central, provocando o distanciamento entre o SN sujeito da oração principal de seu predicado. Assim, embora as sentenças contenham as relativas restritivas e as não-



restritivas, o fator restritividade não será analisado neste momento da testagem.

As sentenças "SS" utilizadas para analisar este fator serão as seguintes:

9	O menino que chamou a menina abriu a porta.
10	A menina que chamou o colega pegou o lápis.
11	O menino que chamou a menina estava na sala.
12	A menina que chamou o colega estava com pressa.
13	Pedro, que chamou Cláudia, abriu a porta.
14	Patrícia, que chamou André, pegou o lápis.
15	Marcelo, que chamou Ana, estava na sala.
16	Paula, que chamou Tiago, estava com pressa.

Conforme já dito, essas sentenças serão analisadas mediante um paralelo que foi feito com os estudos de HICKOK et al.(1993) que, entre outras questões, pretendeu observar a capacidade de compreensão em sentença cujo SN sujeito da oração principal se encontra distanciado do seu predicado pelo encaixamento de uma oração relativa. A sentença base do estudo de HICKOK é a seguinte:

*The tiger that chased the lion is big.*

Embora em Hickok et al.(1993), a sentença tenha em seu predicado uma relação verbo + adjetivo " *is big*" para ser associada ao SN sujeito "*the tiger*" parece-nos ser possível fazer o raciocínio ao tipo de orações matrizes testadas aqui. Um predicado com adjetivo, em Inglês, neutraliza qualquer espécie de pista gramatical a ser associada com os SNs que o antecedem. Assim, "*is big*" pode se associar tanto ao SN sujeito da oração principal, como ao SN objeto "*the lion*" da

oração relativa., pois não há informação de gênero, número, ou pessoa que possa estabelecer uma vinculação a um ou ao outro SN. Da mesma forma, quaisquer dos sintagmas nominais podem semanticamente ser modificados pelo adjetivo "*big*".

Comparando a sentença modelo de HICKOK et al.(1993) com as sentenças propostas aqui, pode-se observar que estas também não vinculam informações que possam se associar a um específico SN que antecede o predicado da oração principal. Por exemplo, na sentença "*A menina que chamou o colega estava com pressa*", o predicado da oração principal "*estava com pressa*" pode se associar tanto ao SN "*o colega*" como ao SN "*menina*" para o preenchimento do papel temático do verbo. O mesmo ocorre com todas as outras sentenças desta parte da análise.

Teoricamente, haveria duas explicações para ser proposta a análise da compreensão da oração principal com relativa encaixada central: primeiro, diz respeito à noção de "prioridade epistemológica" de CHOMSKY(1981), utilizada por CAPLAN et al.(1985, 1986) para ancorar a idéia de uma teoria geral da heurística, ou seja, o pressuposto de que as sentenças com apenas um SN antes do verbo seriam mais fáceis para serem processadas do que quando há a presença de dois SNs antes do verbo; em segundo lugar encontra-se a Hipótese de Sujeito Interno a SV, seguindo KOOPMAN e SPORTICHE(1988), FUKUI e SPEAS(1986), no sentido de que, em Inglês, o sujeito é gerado na base dentro da projeção do verbo e se move para a posição de SPEC do IP na sintaxe visível (GUILFOYLE e NOONAN, 1992). Dessa forma os sujeitos gramaticais recebem seu papel temático via um vestígio.

A verificação da interferência ou não desses pontos no processo de compreensão das sentenças com relativas será efetivada no próximo capítulo, onde serão apresentados os resultados dos testes aplicados nas entrevistas e a conseqüente análise e discussão desses resultados.

## CAPÍTULO V

### DADOS: RESULTADOS E ANÁLISE

Neste capítulo, o objetivo é observar e discutir quais as circunstâncias estruturais que figuram como as mais fáceis e, conseqüentemente, as mais difíceis para os sujeitos, revelando um caráter mais exploratório, justificado pela recorrência de algumas questões referentes às estruturas com relativas dos trabalhos da área de agramatismo e da área de aquisição de linguagem.

Primordialmente esta dissertação está inserida entre os trabalhos que se preocupam com as explicações de ordem sintática, as operações computacionais das estruturas com relativas, intencionando verificar o conhecimento lingüístico necessário para a compreensão dessas construções que, dentro da concepção das categorias funcionais, contêm na sua estrutura categorias projetadas num nível "mais alto" e, portanto, de aquisição mais tardia.

Em conseqüência, justifica-se a utilização da experimentação, utilizando as sentenças como 'objetos lingüísticos', o uso de sentenças fora do contexto discursivo.

A escolha dos alunos que constituíram os sujeitos desta dissertação deve-se, conforme já citado, à sua participação

no "Projeto de Diagnóstico e Acompanhamento de Casos de Alfabetização". A integração dos alunos no Projeto se dá pela indicação da própria escola, através de seus professores e coordenação, quanto ao desempenho da criança no processo de aprendizagem. Neste trabalho, prioriza-se focalizar justamente a gramática internalizada de alguns desses sujeitos, com o intuito de observar se há algum déficit na sua gramática.

Portanto, seguindo o objetivo primeiro que é observar se o processo de construção de expressões linguísticas, no caso específico das estruturas com relativas, representam ou não problemas de compreensão aos sujeitos, far-se-á a apresentação dos resultados e discussão sobre as sentenças testadas nos sujeitos.

As sentenças escolhidas para o teste de compreensão representam três etapas da análise. Essas três etapas serão consideradas aqui como Experimento 1 e Experimento 2 e Experimento 3<sup>22</sup>, conforme já explicitado no capítulo anterior.

No Experimento 1, o bloco de sentenças será usado para a verificação do preenchimento da categoria vazia na posição de sujeito e objeto, aliado ao fator encadeamento da relativa e a animacidade.

No Experimento 2, um novo bloco de sentenças servirá como apoio para a verificação da influência do fator restritividade, aliado ao preenchimento da categoria vazia em função de sujeito e o encadeamento da relativa.

No Experimento 3, nas oito sentenças "SS", será focalizada a habilidade das crianças em compreender o SN sujeito da oração principal, distanciado do verbo (o verbo da oração principal), pela presença de uma oração relativa.

Em cada experimento, os fatores analisados resultarão em

---

<sup>22</sup> A nomenclatura utilizada - Experimento 1, Experimento 2 e Experimento 3 - não corresponde a distintas formas de testagem, mas tem o objetivo de organizar os diferentes fatores a serem observados nos dados.

tabelas cujos índices totais servirão de parâmetro para ser discutida a compreensão das estruturas com relativas pelos sujeitos. As discussões serão feitas de forma gradativa, as quais resultarão numa discussão conclusiva envolvendo todos os fatores testados.

Os sujeitos entrevistados serão, para efeito de análise e representação das tabelas, subdivididos em dois grupos, a saber, os quinze sujeitos pertencentes ao Projeto, chamados daqui em diante de Grupo do Projeto, e os dez sujeitos eleitos para formar o Grupo de Controle.

### 5.1.EXPERIMENTO 1

Para ser verificado o nível de compreensão dos alunos em relação ao preenchimento da categoria vazia na oração relativa, que determina o processo da operação de cadeia e estabelece a coindexação entre os índices de referência, privilegiou-se a função de sujeito representada nas sentenças (1), (2), (5) e (6), e a função de objeto nas sentenças (3), (4), (7) e (8), conforme expostas abaixo:

- (1) - SS - O cavalo **que pulou a cerca** derruba a galinha.
- (2) - SS - O carneiro **que derrubou a galinha** pula o cavalo.
- (3) - SO - O carneiro **que o porco empurrou** come capim.
- (4) - SO - A galinha **que o porco empurrou** pula o carneiro.
- (5) - OS - O cavalo empurra o carneiro **que pulou a cerca**.
- (6) - OS - O cavalo empurra o porco **que derrubou a galinha**.
- (7) - OO - O carneiro empurra a cerca **que o cavalo derrubou**.
- (8) - OO - O porco empurra o carneiro **que o cavalo derrubou**.

Além da caracterização pela posição do vestígio, esse bloco de sentenças ainda se caracteriza pelo encadeamento da oração relativa, como nas sentenças (1) e (2), (3) e (4) com encaixamento central, e nas sentenças com relativas ramificadas à direita, como em (5), (6), (7) e (8).

O presente experimento pode indicar algumas previsões. A primeira é que um número maior de respostas corretas é esperado nas relativas com categoria vazia na função de sujeito do que nas orações relativas com categoria vazia na posição de objeto.

Tal previsão, primeiramente, apóia-se nas indicações de SICURO CORRÊA(1989):

As sentenças do tipo SO (posição de sujeito e foco no objeto) são as mais difíceis, seguidas de OO (posição de objeto e foco no objeto). Não há diferença devido à posição da relativa quando o foco é no sujeito (SS e OS).

(SICURO CORRÊA, 1989:142)

Também será observado o fator encadeamento da relativa, para se constatar se a posição da relativa interfere na compreensão do preenchimento da categoria vazia. A previsão é de que, entre as sentenças testadas, aquelas que têm as orações relativas ramificadas à direita devem apresentar uma frequência maior de respostas corretas do que as encaixadas centrais.

A afirmação de que as estruturas contendo relativas com categoria vazia na posição de objeto seriam mais difíceis aos afásicos do que as que contêm categoria vazia na posição de sujeito é defendida por Cook (apud GRODZINSKY,1989:487), o qual, conforme a hipótese da complexidade da estrutura sintática, ainda coloca que a estrutura contendo relativa encaixada central seria mais difícil do que a sentença com oração relativa ramificada à direita. Esses pontos colocados

por estudos de agramatismo também servem de apoio para as previsões colocadas para esta pesquisa.

A fim de integrar-se com as questões anteriores, é proposta a análise do fator animacidade, um fator não-sintático, para poder ser avaliado se ele interage com as exigências estruturais da sentença. Pela inclusão da análise desse fator, prevê-se, de acordo com SICURO CORRÊA(1986) que as sentenças com dois SNs[ + animado] e um SN [-animado] devem apresentar-se como mais fáceis aos sujeitos do que aquelas com três SNs [+animado].

Esses pontos serão verificados nas sentenças utilizadas nos testes e as respostas obtidas serão apresentadas em tabelas distintas aos dois grupos de alunos, o Grupo do Projeto e o Grupo de Controle, para posterior análise.

#### 5.1.1. A posição ou função da categoria vazia na relativa encaixada central e ramificada à direita.

##### 5.1.1.1. Sentenças contendo relativas com categoria vazia na função de sujeito.

Para a obtenção da resposta dos sujeitos testados, o procedimento dos testes se deu através de uma entrevista inicial da qual alguns recortes dos dados serão trazidos à exemplificação.

O primeiro trecho de entrevista, a seguir, é um exemplo (A) do preenchimento da categoria vazia na posição de sujeito na relativa encaixada central, como na sentença (1) "*O cavalo que pulou a cerca derruba a galinha*".

(A)

INV.: Eu vou ler pra você uma frase e vou fazer algumas perguntas sobre ela. Certo? Se você não entender, diga que eu repito. Se quiser ler a frase que está escrita aqui no papel, antes de responder, é só pedir, tá bom?

Então escute: "O cavalo que pulou a cerca derruba a galinha." Quem pulou a cerca?

Suj. AR, AG, AB, DLM: o cavalo

Suj. APS, AAJ<sup>23</sup>: a galinha

Em (B) serão mostrados exemplos retirados dos dados, relativos à sentença (2) também com relativa encaixada central com categoria vazia na posição de sujeito:

(B)

INV.: - Na frase "O carneiro que derrubou a galinha pula o cavalo." A pergunta é: Quem derrubou a galinha?

Suj. AR, AB, JG, CK: - o carneiro.

Suj. APS, AG, AAJ, DLM, RF: - o cavalo.

Os testes com as sentenças (5) e (6), ambas ramificadas à direita e com categoria vazia na função de sujeito, são exemplificadas pelo recorte dos dados em (C) e (D):

(C)

Inv.: - Escute a frase "O cavalo empurra o carneiro que pulou a cerca". Entendeu? Quem pulou a cerca?

Suj. AR, APS, AG, PH: o carneiro.

Suj. DLM, JG, MGM: o cavalo.

---

<sup>23</sup> Os exemplos de respostas que aparecem nos recortes dos dados representam apenas alguns sujeitos, pois a totalidade das respostas está exposta nas tabelas. Observo também que os dados expostos são do Grupo do Projeto.



(D)

Inv.: Na frase "O cavalo empurra o porco que derrubou a galinha". A pergunta é: Quem derrubou a galinha?

Suj. AR, APS, AG, JG, RF, MG, PH: o porco.

A totalidade das respostas de todos os quinze (15) sujeitos do Grupo do Projeto e dos dez (10) sujeitos do Grupo de Controle está exposta nas tabelas.

Anterior à análise dos resultados obtidos nas tabelas, deve-se considerar que uma margem de erros sempre é prevista em função das interferências que ocorrem no momento da testagem, como desatenção, barulho, cansaço, ansiedade, entre outras. Assim, para que se possa ter um padrão de desempenho de cada grupo testado, e a conseqüente comparação entre os Grupos - o do Projeto e o do Controle - será considerada a média total de 70% de acertos como parâmetro, o que não excluirá comentários sobre o percentual obtido em cada tipo de sentença testada.

Feitas essas considerações serão apresentadas as respostas obtidas nos testes: quanto ao preenchimento da categoria vazia em função de sujeito na oração relativa, tanto na encaixada central como na ramificada à direita, obteve-se o resultado total, representado na tabela 1 e na tabela 2, para o Grupo do Projeto e para o Grupo de Controle, respectivamente, conforme o que segue:

Tabela 1

Grupo do Projeto

Categoria vazia na posição de sujeito

Número de sujeitos	Sentenças testadas	Acertos	Erros	% Acertos
15	(1) SS	13	2	86,6 %
15	(2) SS	8	7	53,3 %
15	(5) OS	8	7	53,3 %
15	(6) OS	8	7	53,3 %
Total: 15	Total : 4			Média: 61,62%

Na tabela 1, as sentenças testadas (1), (2), (5) e (6), todas orações relativas com vestígio sujeito, observa-se inicialmente que há contradição no percentual obtido: nas sentenças (1) com 86,6% de acerto e (2) com 53% de acerto, já que ambas são orações relativas com encaixamento central. Já os resultados das sentenças (5) e (6), as duas com índice de 53,3%, embora baixo, é igual. Se for considerado que essas sentenças (5) e (6), são relativas ramificadas à direita (*O cavalo empurra o carneiro **que pulou a cerca*** e *O cavalo empurra o porco **que derrubou a galinha***) e apresentam homogeneidade nos resultados, e as duas primeiras, sentenças (1) e (2), são encaixadas centrais (*O cavalo **que pulou a cerca** derruba a galinha* e *O carneiro **que derrubou a galinha** pula o cavalo*), com resultados diferentes, e todas com categoria vazia na posição de sujeito, pode-se dizer que a posição da oração relativa não é determinante para o preenchimento da categoria vazia da oração relativa, no caso, na posição de sujeito.

A diferença entre os índices das sentenças (1) e (2) pode refletir a instabilidade que caracteriza os alunos do Grupo do Projeto, cujo desempenho escolar é considerado "deficitário"; entretanto, para uma análise geral e comparativa tal diferença será desconsiderada em função do índice total obtido em cada tabela.

Na tabela 2, a seguir, apresentar-se-ão os resultados do Grupo de Controle, testado sob as mesmas condições e com as mesmas sentenças, a saber, o preenchimento da categoria vazia na posição de sujeito, com as sentenças (1) e (2) com relativas encaixadas centrais, e as sentenças (5) e (6) com relativas ramificadas à direita.

Tabela 2

Grupo de Controle		Categoria vazia na posição de sujeito		
Número de sujeitos	Sentenças testadas	Acertos	Erros	% Acertos
10	(1) SS	10	0	100 %
10	(2) SS	10	0	100 %
10	(5) OS	8	2	80 %
10	(6) OS	9	1	90 %
Total: 10	Total: 4			Média: 92,5%

Pela tabela 2, pode-se verificar que o desempenho dos sujeitos do Grupo de Controle revela-se plenamente satisfatório com relação às sentenças (1) e (2), ambas encaixadas centrais, nas quais o preenchimento da categoria vazia atingiu o índice de 100%. Embora o índice de acerto tenha sido menor, pode-se dizer que o nível de compreensão das sentenças (5) e (6) não tem efeito comprometedor, uma vez que os percentuais de 80% e 90% , respectivamente, revelam um alto índice de acertos, o que dá uma média total de 92,5% para esse grupo.

Feita a comparação entre a média geral obtida da tabela 1 e da tabela 2, pode-se considerar que no preenchimento da categoria vazia em função de sujeito na oração relativa, as crianças do Grupo do Projeto encontraram mais dificuldades na compreensão das sentenças do que as crianças do Grupo de Controle.

### 5.1.1.2.Sentenças contendo relativas com categoria vazia na função de objeto.

O número das ocorrências referentes ao preenchimento da categoria vazia na função de objeto são mostrados na tabela 3 do grupo do projeto e na tabela 4 para o grupo de controle. Antes, porém, estão arrolados exemplos (E), (F), (G), (H) dos dados:

(E)

Inv.: Na frase "O carneiro que o porco empurrou come capim", responda o seguinte: Quem o porco empurrou?

Suj. AR, APS, AG, AAJ, AB, DLM, JG: o carneiro

(F)

Inv.: A galinha que o porco empurrou pula o carneiro. Quem pula o carneiro?

Suj. AR, AAJ, PH: o porco.

Suj. APS, AG,: a galinha.

(G)

Inv.: Escute a frase: O carneiro empurra a cerca que o cavalo derrubou. Quem o cavalo derrubou? <sup>24</sup>

Suj. JG, MG, RF, IMB: a cerca.

Suj. CK: A galinha.<sup>25</sup>

<sup>24</sup> Observe-se que nesta sentença, a pergunta deveria ser "O que o cavalo derrubou?", ao invés de "quem", um relativo usado no português para referir-se a termos animados, o que de alguma forma poderia ter influenciado a resposta dos sujeitos. Apesar disso, como pode ser verificado na tabela 3, na sentença ( 7 ), a maioria respondeu acertadamente a questão, levando em consideração a sentença como um todo e não apenas o pronome em si.

<sup>25</sup> A resposta dada pelo sujeito CK não é compatível com a sentença apresentada.

(H)

Inv.: Com relação à frase "O porco empurra o carneiro que o cavalo derrubou", responda pra mim: Quem o cavalo derrubou?

Suj. AR, APS, AAJ, RF: o carneiro.

Suj. AG, MG: o porco.

Representando as respostas de todos os entrevistados temos a tabela 3 abaixo, do Grupo do Projeto, e, em seguida, a tabela 4, do Grupo de Controle.

Tabela 3

Grupo do Projeto

Categoria vazia na posição de objeto

Número de sujeitos	Sentenças testadas	Acertos	Erros	% Acertos
15	(3) SO	14	1	93,3 %
15	(4) SO	8	7	53,3 %
15	(7) OO	14	1	93,3 %
15	(8) OO	11	4	73,3 %
Total: 15	Total: 4			Média: 78,3%

Novamente pode se verificar que, de alguma forma, há contradição nos resultados parciais, dado que as sentenças (3) e (4) são muito semelhantes (relembrando: (3) "*O carneiro que o porco empurrou come capim*"; (4) "*A galinha que o porco empurrou pula o carneiro*"), nas quais as relativas são idênticas - da mesma forma nas relativas das sentenças (7) e (8) - apesar dessa semelhança, os índices de acerto demonstram diferenças, 93,3% para a sentença (3) e o nível bem mais baixo de 53,3 % para a sentença (4), o que na análise do fator de preenchimento de categoria vazia torna-se inexplicável pela sintaxe das sentenças.

Apesar desses pormenores, a contradição é desfeita se for considerada a média total de 78,3% de acerto, ou seja, um

índice maior de 70%<sup>26</sup>, o que pode ser considerado um bom índice de acerto.

Já na tabela 4, abaixo, relativa às respostas dos sujeitos do grupo de controle, percebe-se um maior equilíbrio entre os índices, pois, embora as relativas das sentenças (7) e (8), ambas com categoria vazia na posição de objeto e ramificadas à direta, tenham tido um índice menor de acertos do que as relativas das sentenças (3) e (4), com categoria vazia na posição de objeto e encaixadas centrais, o número de erros se revela baixo.

Tabela 4

Grupo de Controle

Categoria vazia na posição de objeto

Número de sujeitos	Sentenças testadas	Acertos	Erros	% Acertos
10	(3) SO	10	0	100 %
10	(4) SO	10	0	100 %
10	(7) OO	9	1	90 %
10	(8) OO	8	2	80 %
Total: 10	Total: 4			Média: 92,5 %

Ao ser feita a comparação das tabelas 3 e 4, do Grupo do Projeto e do Grupo de Controle, respectivamente, em relação ao preenchimento da categoria vazia na função de objeto nas relativas, também se verifica uma diferença significativa quanto ao desempenho, com o Grupo do Projeto apresentando uma dificuldade maior de compreensão das sentenças testadas - 78,3% para o Grupo do Projeto e 92,5% para o Grupo de Controle, considerando que o Grupo do Projeto, neste fator, conseguiu no geral uma média superior a 70%.

<sup>26</sup> Estabeleceu-se, como indicativo do percentual considerado satisfatório, o índice de 70%, por extensão ao índice de 50% estabelecido para os estudos de agramatismo.

Comparando a tabela 1 com a tabela 3 , ambas do Grupo do Projeto, pode-se observar que o índice de acertos foi maior no que se refere ao preenchimento da categoria vazia na posição de objeto, com a média de 78,3 %, tanto nas relativas encaixadas centrais quanto nas ramificadas à direita. Ou seja, os sujeitos desta pesquisa "saíram-se" melhor no preenchimento do vestígio objeto do que no vestígio sujeito, que obteve a média de 61,62%, contrariando o que havia sido previsto para esta análise, de acordo com GRODZINSKY(1989), para o qual haveria maior facilidade no preenchimento da categoria vazia na posição de sujeito do que na de objeto.

Contraria também as afirmações de SICURO CORRÊA (1986), quando são considerados os fatores encadeamento e foco (função gramatical da categoria vazia). De acordo com a teoria utilizada pela autora que, conforme já dito, não apela para uma abordagem sintática, prevê-se que as relativas com foco objeto são mais difíceis de processar do que as de sujeito, e que as orações relativas encaixadas centrais exigem 'maior esforço' do que as ramificadas à direita, numa visão em que se leva em conta a manutenção do enunciado na memória e considera as relações do ponto de vista do processamento num bloco de conhecimento, tomando intuitivamente a noção de modificação (SICURO CORRÊA: 1986: 128-129).

Apesar de as crianças testadas nos estudos de aquisição da linguagem de SICURO CORRÊA e os sujeitos afásicos de GRODZINSKY caracterizarem-se diferentemente de crianças em idade escolar, não afásicas, mas com alguma dificuldade de aprendizagem, supôs-se que estas deveriam também apresentar uma dificuldade maior no preenchimento da categoria vazia na posição de objeto ao invés da de sujeito. Mas, apesar de essa dificuldade poder ser anteriormente suposta, com as crianças da escola, sujeitos desta pesquisa, os dados a contrariam , conforme os índices das tabelas 1 e 3.

Outra questão a ser apontada é que os sujeitos pertencentes ao Grupo do Projeto revelam uma instabilidade

com relação à compreensão das sentenças apresentadas na Tabela 1 e 3. Instabilidade que pode ser percebida e explicada, a meu ver, pelos resultados apresentados pelos sujeitos do Grupo de Controle, os quais, tanto no preenchimento da categoria vazia na posição de sujeito como na categoria vazia na posição de objeto, conseguiram uma média de 92,5 %.

Os resultados apresentados até aqui não contemplam a primeira previsão de que as orações relativas com categoria vazia na função de sujeito obteriam um melhor desempenho dos entrevistados do que as orações relativas com categoria vazia na posição de objeto, como pode ser verificado nas tabelas 1 e 3, do Grupo do Projeto, e nas tabelas 2 e 4 dos sujeitos do Grupo de Controle, embora nestes o acerto tenha sido visivelmente maior.

Neste item em que se focalizou o preenchimento da categoria vazia da relativa, já foram feitas algumas observações quanto à posição da oração relativa na sentença. Esclarecimentos mais detalhados e tabelas específicas do fator encadeamento da relativa serão expostos no próximo item.

#### **5.1.1.3. O encadeamento: relativa encaixada central e ramificada à direita**

Para ser configurado se a posição da oração relativa na sentença é fator que resulta em variável no desempenho dos sujeitos quanto ao preenchimento da categoria vazia, as respostas dos sujeitos testados relativamente às sentenças utilizadas neste Experimento serão reorganizadas em novas tabelas a fim de visualizar-se essa questão.

A interação entre os fatores encadeamento e foco (a categoria vazia da relativa) será apresentada nas tabelas



abaixo. Na tabela 5, serão demonstradas as quatro sentenças com orações relativas encaixadas centrais, em que as duas primeiras, (1) e (2), têm categoria vazia na função de sujeito e as duas últimas, (3) e (4), têm as relativas com categoria vazia na função de objeto.

Na tabela 6, todas as sentenças possuem relativas encaixadas à direita, sendo que as duas primeiras sentenças (5) e (6) com categoria vazia na função de sujeito e as outras duas, sentenças (7) e (8), com categoria vazia na função de objeto. Recordando que é sempre o mesmo bloco de sentenças as contempladas nesse Experimento 1.

As tabelas 7 e 8, do Grupo de Controle, referem-se às mesmas questões e às mesmas circunstâncias das tabelas 5 e 6 do Grupo do Projeto.

Tabela 5

Grupo do Projeto

Relativas encaixadas centrais

Número de sujeitos	Sentenças testadas	Acertos	Erros	% Acertos
15	(1) SS	13	2	86,6 %
15	(2) SS	8	7	53,3 %
15	(3) SO	14	1	93,3 %
15	(4) SO	8	7	53,3 %
Total: 15	Total : 4			Média: 71,72%

Tabela 6

Grupo do Projeto

Relativas ramificadas à direita

Número de sujeitos	Sentenças testadas	Acertos	Erros	% Acertos
15	(5) OS	8	7	53,3 %
15	(6) OS	11	4	73,3 %
15	(7) OO	14	1	93,3 %
15	(8) OO	11	4	73,3 %
Total: 15	Total: 4			Média: 73,55%

Analisando os resultados das tabelas 5 e 6 acima pela média geral do percentual entre as relativas encaixadas centrais e as relativas ramificadas à direita, vê-se que a diferença não é relevante: 71,72% como índice de acertos para as primeiras e 73,55% como média de acertos para as ramificadas à direita. O efeito dessa variável, portanto, parece não se configurar como significativo para a compreensão dessas sentenças em relação ao Grupo do Projeto.

A seguir as mesmas questões estão tabeladas para o Grupo de Controle:

Tabela 7

Grupo do Controle

Relativas encaixadas centrais

Número de sujeitos	Sentenças testadas	Acertos	Erros	% Acertos
10	(1) SS	10	0	100 %
10	(2) SS	10	0	100 %
10	(3) SO	10	0	100 %
10	(4) SO	10	0	100 %
Total: 10	Total : 4			Média: 100%

Tabela 8

Grupo do Controle

Relativas ramificadas à direita

Número de sujeitos	Sentenças testadas	Acertos	Erros	% Acertos
10	(5) SS	8	2	80 %
10	(6) SS	9	1	90 %
10	(7) SO	9	1	90 %
10	(8) SO	8	2	80 %
Total: 10	Total : 4			Média: 85%

Apesar de as relativas encaixadas centrais, demonstradas na tabela 8 apresentarem uma média menor do que as encaixadas centrais que apresentaram a média absoluta de 100% com relação aos sujeitos do Grupo de Controle, os resultados

refletem que há um domínio satisfatório do fator encadeamento da relativa no preenchimento da categoria vazia da oração relativa.

Os resultados apresentados refletem um ponto de consenso: todos os fatores testados até aqui, a performance do Grupo de Controle na compreensão das relativas quanto ao preenchimento da categoria vazia na função de sujeito e de objeto da oração relativa ( o foco) sempre foi superior à do Grupo do Projeto.

Na busca de elementos que possam esclarecer o que ocorre no processo de compreensão das sentenças com relativas com crianças em idade escolar, sujeitos do presente trabalho, será trazida à análise mais um fator - animacidade - na tentativa de esclarecer os números que se contradizem nas tabelas apresentadas até então e verificar o grau de interferência que uma estratégia não-sintática pode representar nesse processo.

#### 5.1.2.A animacidade

De acordo com SICURO CORRÊA(1986: 155), a animacidade é um fator relevante para explicar a compreensão das relativas, principalmente nas crianças pequenas, entre 3 a 7 anos de idade, em testes de encenação, nos quais a apresentação de sentenças isoladas é facilitada se a criança pode preliminarmente considerar os possíveis "atores"<sup>27</sup> com base nos traços semânticos dos itens lexicais. A autora apóia-se nos trabalhos com sentenças passivas de Slobin(1973) e Sthroner e Nelson(1976) para os quais a animacidade possui o

---

<sup>27</sup> Conforme já observado, SICURO CORRÊA ( 1986) utiliza o jogo com brinquedos ,a encenação das ações que aparecem nas sentenças, ações essas representadas por bichinhos de brinquedo, pertinente à faixa etária do seu experimento.

efeito de interagir com as exigências estruturais impostas pelo processamento sintático dessas sentenças.

Ou seja, uma sentença em que aparecem três SNs, e todos os três são SNs animados, imporia de acordo com a autora uma exigência semântica maior que poderia "atrapalhar" a compreensão da sentença. Já uma sentença que apresentasse três SNs e, desses três, um(1) SN tivesse a característica de ser não-animado, essa exigência seria menor. Seria a questão de afirmar que às exigências estruturais decorrentes das sentenças contendo relativas somar-se-iam exigências de outra ordem, no caso da animacidade, de ordem semântica.

Conforme já dito, tem que ser observado que, segundo SICURO CORRÊA(1986:158), a animacidade aparece como relevante apenas em estudos com crianças menores, uma vez que, segundo esses mesmos estudos, o seu efeito tende a diminuir com a idade mais avançada. Assim, a presença de um número maior de SNs animados representa um fator de dificuldade nas crianças pequenas com relação às sentenças com relativas, dificuldade essa que SICURO CORRÊA diz não ser representativa em crianças de idade mais avançada.

Apesar disso, para explicar os resultados obtidos nos testes desta pesquisa, interessa-nos verificar a influência que esse fator possa ter em crianças em idade escolar, os sujeitos desta dissertação.

Portanto, o fator animacidade será verificado nas mesmas sentenças vistas no item anterior, as quais, para a verificação da interferência desse fator, foram reagrupadas nas tabelas 9 e 10.

O objetivo é observar os índices obtidos nas tabelas anteriores por uma nova perspectiva. Ou seja, as sentenças que resultaram nas tabelas 1, 2, 3 e 4, pelos percentuais obtidos com a questão do preenchimento da categoria vazia na função de sujeito ou objeto da relativa encaixada central ou

ramificada à direita, nas tabelas 5, 6, 7 e 8 acima, serão reagrupadas nas tabelas 9, 10, 11 e 12<sup>28</sup>, abaixo, pautadas pelo fator animacidade.

Das oito sentenças, há quatro que contêm dois Sns [+animado] e um Sn [- animado] representando as sentenças [-animado] (1), (3), (5), (7); e quatro sentenças com os três SNs [+ animado] representando as sentenças [+ animado] (2), (4), (6) e (8), conforme explicitadas abaixo:

- (1)-SS- O **cavalo** que pulou a **cerca** derruba a **galinha**. animacidade [-]
- (2)-SS- O **carneiro** que derrubou a **galinha** pula o **carneiro**. animacidade [+]
- (3)-SO- O **carneiro** que o **porco** empurrou come **capim**. animacidade [-]
- (4)-SO- A **galinha** que o **porco** empurrou pula o **carneiro**. animacidade [+]
- (5)-OS- O **cavalo** empurra o **carneiro** que pulou a **cerca**. animacidade [-]
- (6)-OS- O **cavalo** empurra o **porco** que derrubou a **galinha**. animacidade [+]
- (7)-OO- O **carneiro** empurra a **cerca** que o **cavalo** derrubou. animacidade [-]
- (8)-OO- O **porco** empurra o **carneiro** que o **cavalo** derrubou. animacidade [+]

O agrupamento das sentenças em sentenças [+ animado] e sentenças [- animado] é realizado com a intenção de verificar se as sentenças que constituem o maior índice de acertos têm ou não alguma relação com esse fator. A observação das respostas dadas pelos sujeitos direciona a análise sob esse novo enfoque, ou seja, são as mesmas respostas vistas por um novo fator.

A tabela 9 reúne as respostas obtidas dos dados do Grupo do Projeto para as sentenças com animacidade [+] e na tabela 10 para as sentenças com animacidade [-]:

<sup>28</sup> Nessas tabelas também serão adicionadas as notações "SS", "SO", "OS" e "OO" para cada sentença, representando com a primeira letra o SN antecedente no qual a relativa se encaixa ( "S" significa que a relativa é encaixada central, pois se encaixa num SN sujeito; "O" significa que a relativa é ramificada à direita pois se encaixa no SN objeto); e com a segunda letra, a função da categoria vazia "S" para sujeito e "O" para a função de objeto.

Tabela 9

Grupo do Projeto

Animacidade [+]

Número de sujeitos	Sentenças testadas	Acertos	Erros	% Acertos
15	(2) SS	8	7	53,3 %
15	(4) SO	8	7	53,3 %
15	(6) OS	11	4	73,3 %
15	(8) OO	11	4	73,3 %
Total: 15	Total: 4			Média: 63,3 %

Tabela 10

Grupo do Projeto

Animacidade [-]

Número de sujeitos	Sentenças testadas	Acertos	Erros	% Acertos
15	(1) SS	13	2	86,6 %
15	(3) SO	14	1	93,3 %
15	(5) OS	8	7	53,3 %
15	(7) OO	14	1	93,3 %
Total: 15	Total: 4			Média: 81,3 %

Comparando o desempenho dos sujeitos do Grupo do Projeto, demonstrado nas tabelas 9 e 10, parece-nos possível argumentar que o índice de acertos com o fator animacidade [+] foi menor do que com relação ao acerto das sentenças com animacidade [-], o que confirma SICURO CORRÊA(1986) ao estabelecer esse fator como significativo para as crianças pequenas, ou seja, a elas, segundo a autora, as sentenças com dois Sns [+ animado] e um SN [- animado] são de mais fácil compreensão do que as sentenças com três SNs [+ animado].

Na tabela 9 do Grupo do Projeto, a média total com acertos de 63,3%, para as sentenças com três SNs [+ animado], comparada com a tabela 10, também do Grupo do Projeto, em que se focalizaram as sentenças com dois SNs [+ animado] e um SN [- animado], demonstra pelo percentual de 81,3% que a animacidade pode ser considerada como um fator que exige ou

que interfere na compreensão das crianças do Grupo do Projeto.

A tabela 11, para animacidade [+] e a tabela 12 para animacidade [-], abaixo, demonstrarão o desempenho dos sujeitos do Grupo de Controle:

Tabela 11

Grupo de Controle

Animacidade [+]

Número de sujeitos	Sentenças testadas	Acertos	Erros	% Acertos
10	(2) SS	10	0	100 %
10	(4) SO	10	0	100 %
10	(6) OS	9	1	90 %
10	(8) OO	8	2	80 %
Total: 10	Total: 4			Média: 92,5 %

Tabela 12

Grupo de Controle

Animacidade [-]

Número de sujeitos	Sentenças testadas	Acertos	Erros	% Acertos
10	(1) SS	10	0	100 %
10	(3) SO	10	0	100 %
10	(5) OS	8	2	80 %
10	(7) OO	9	1	90 %
Total: 10	Total: 4			Média: 92,5 %

No resultado obtido dos sujeitos do Grupo de Controle, o fator animacidade não se revelou representativo, uma vez que a média entre os índices da tabela 11 é exatamente igual à média entre os índices da tabela 12 (92,5%).

### 5.1.3. Conclusão do Experimento 1.

O desenvolvimento da habilidade para compreender sentenças contendo orações relativas , nesta primeira parte da análise, chamada de Experimento 1, teve como ponto essencial o preenchimento da categoria vazia, ou foco, da oração relativa. As funções da categoria vazia das relativas no bloco de sentenças utilizadas neste Experimento foram as de sujeito e objeto não preposicionado, que corresponderam o primeiro questionamento desta análise, ou seja, observar qual a posição da categoria vazia a ser preenchida pelos entrevistados que se caracterizou como a mais fácil, ou mais difícil, para eles.

Diante da análise das respostas dadas, colocou-se uma segunda questão: verificar se a habilidade em preencher a categoria vazia da relativa estaria condicionada ao seu encaixamento no SN sujeito da oração principal (a relativa encaixada central), ou ao seu encaixamento no SN objeto da oração principal (a relativa ramificada à direita).

Ainda com referência à questão que pautou este primeiro bloco de sentenças, adicionou-se um terceiro fator, não-sintático, o da animacidade. A análise desse fator objetivou observar se o número maior ou menor de Sns animados interfeririam na capacidade de compreensão do preenchimento da categoria vazia da oração relativa dos alunos entrevistados.

Diante da análise dos dados, as questões que foram verificadas até aqui, cujos resultados estão expostos nas tabelas, podem ser resumidas da seguinte forma:



### 1. Preenchimento da categoria vazia da relativa:

Grupo do Projeto:	na função de sujeito -	61,62%	(T.1)
	na função de objeto -	78,30%	(T.3)
Grupo de Controle:	na função de sujeito -	92,50%	(T.2)
	na função de objeto -	92,30%	(T.4)

### 2. Encaixamento da relativa:

Grupo do Projeto:	encaixada central -	71,72%	(T.5)
	ramificada à direita -	73,55%	(T.6)
Grupo de Controle:	encaixada central -	100%	(T.7)
	ramificada à direita -	85%	(T.8)

### 3. Animacidade:

Grupo do Projeto:	animacidade [+] -	63,3%	(T.9)
	animacidade [-] -	81,3%	(T.10)
Grupo de Controle:	animacidade [+] -	92,5%	(T.11)
	animacidade [-] -	92,5%	(T.12)

Ao visualizar, como postos acima, os índices de acertos referentes a todas as questões analisadas no Experimento 1, pode-se chegar às seguintes considerações gerais:

1ª) que a maior dificuldade encontrada na compreensão dessas sentenças do Experimento 1, pelos alunos do Grupo do Projeto, foi com o preenchimento da categoria vazia, em específico, com a de função sujeito ( 61,62%);

2ª) que o fator animacidade [+] também se revelou representativo para a compreensão dessas sentenças, ou seja, as sentenças com três SNs [+ animado] foram mais difíceis à compreensão dos alunos do que as sentenças que continham dois SNs [+animado] e um SN [- animado];

3ª) que o desempenho dos sujeitos do Grupo do Projeto quanto ao preenchimento da categoria vazia da relativa não foi influenciado pelo fator encadeamento da oração relativa, dado o equilíbrio notado nos índices de 71,72% e 73,55% para as encaixadas centrais e para ramificadas à direita, respectivamente;

4ª) que, nas mesma situação e nas mesmas circunstâncias dos testes, os sujeitos do Grupo de Controle não apresentaram problemas de compreensão nessas sentenças do Experimento 1, como pode ser notado pelos índices gerais das tabelas apresentadas;

5ª) que o desempenho dos alunos do Grupo do Projeto sempre foi menor do que os alunos do Grupo de Controle, uma vez que o índice de acertos destes sempre foi superior.

Anterior às conclusões desta primeira parte dos testes em que se objetiva observar as questões estruturais caracterizadas como as mais difíceis em sentenças com relativas, descrevo, a seguir, a segunda parte de testes, chamada de Experimento 2, que também tem como objetivo buscar esclarecimentos sobre a dificuldade da compreensão das estruturas com relativas.

## 5.2.EXPERIMENTO 2

Este experimento contém novas sentenças e a inclusão de um novo fator - a restritividade.

A restritividade será analisada em dezesseis (16) sentenças das quais oito contêm orações relativas restritivas e oito com relativas não restritivas. Dessas oito sentenças, quatro possuem orações relativas encaixadas centrais (sentenças SS) e, nas outras quatro, as orações relativas são ramificadas à direita (sentenças OS). Em todas sentenças, a categoria vazia da oração relativa encontra-se na posição de sujeito.

A escolha da função de sujeito na categoria vazia da relativa explica-se pela intenção de não sobrecarregar as variáveis testadas.

Assim, a compreensão das sentenças contendo orações relativas com a categoria vazia na posição de sujeito será observada através da restritividade somada à questão do encadeamento da relativa.

Trabalha-se aqui com o pressuposto de que a noção semântica de restritividade não interfere na compreensão das orações relativas quando essas são analisadas do ponto de vista estrutural.

GREGOLIN-GUINDASTE(1996), no estudo do paciente P., aborda sobre restritividade no sentido de que essa noção pode ser estabelecida pragmaticamente ou ser caracterizada pelas propriedades estruturais do sistema. Ainda acrescenta que a relativa restritiva junto ao núcleo que modifica pode ser considerada como um sintagma nominal complexo ou uma expressão referencial, e a relativa não-restritiva

(explicativa) fornece semanticamente uma explicação secundária. Observa que

A diferença estrutural entre os dois tipos de relativas não é relevante para o agramatismo, pois ambas envolvem o uso de categorias funcionais e cadeias sintáticas. Logo, não estaborecerei diferença entre relativas explicativas e restritivas, pois ambas podem ser desdobradas em sentenças coordenadas independentes na forma de construção paratática. Assim, seja explicativa ou restritiva, a oração relativa é tomada como adjunto adnominal e seu estatuto pode ser definido contextualmente.

(GREGOLIN-GUINDASTE, 1996: 231)

Para esta análise também há o pressuposto de que a compreensão de sentenças contendo relativas restritivas e não-restritivas, vistas como "objetos lingüísticos", em testes de experimentação, não sofrerá interferência da variável restritividade.

Conforme expostas no quadro geral (capítulo IV), das 25 sentenças testadas nesta dissertação, serão utilizadas, no presente experimento, as sentenças que detêm a numeração de 9 a 24<sup>29</sup>, a saber:

**Sentenças SS com orações relativas restritivas:**

- (9) - SS - O menino **que** chamou a menina abriu a porta.
- (10) - SS - A menina **que** chamou o colega pegou o lápis.
- (11) - SS - O menino **que** chamou a menina estava na sala.
- (12) - SS - A menina **que** chamou o colega estava com pressa.

**Sentenças SS com orações relativas não-restritivas:**

- (13) - SS - Pedro, **que** chamou Cláudia, abriu a porta.
- (14) - SS - Patrícia, **que** chamou André, pegou o lápis.
- (15) - SS - Marcelo, **que** chamou Ana, estava na sala.
- (16) - SS - Paula, **que** chamou Tiago, estava com pressa.

<sup>29</sup> A numeração do quadro geral, do capítulo IV, será mantida neste capítulo V para serem identificadas e diferenciadas as sentenças usadas para cada experimento.

**Sentenças OS com orações relativas restritivas:**

- (17) - OS - O menino chamou a menina **que abriu a porta.**
- (18) - OS - A menina chamou o colega **que pegou o lápis.**
- (19) - OS - O menino chamou a menina **que estava na sala.**
- (20) - OS - A menina chamou o colega **que estava com pressa.**

**Sentenças OS com orações relativas não-restritivas:**

- (21) - OS - Pedro chamou Cláudia, **que abriu a porta.**
- (22) - OS - Patrícia chamou André, **que pegou o lápis.**
- (23) - OS - Marcelo chamou Ana, **que estava na sala.**
- (24) - OS - Paula chamou Tiago, **que estava com pressa.**

A respeito dos testes realizados com os sujeitos da pesquisa, exemplificaremos a seguir com os recortes dos dados, conforme o que segue:

(I)

Inv.: Agora eu quero que você escute a frase que eu vou falar e responda às perguntas que vou fazer depois. Se você não entender a frase ou a pergunta me diga, que eu repito, tá bom? A frase é a seguinte: O menino que chamou a menina abriu a porta. Quem chamou a menina?

Suj. AR, APS, AG ( e todos os outros sujeitos): o menino

(J)

Inv.: Ouça a frase: A menina que chamou o colega pegou o lápis. Quem chamou o colega?

Suj. DLM, MG, CK ( e todos os outros sujeitos): a menina

(L)

Inv.: Pedro, que chamou Cláudia, abriu a porta. Quem chamou Cláudia?

Suj. JG, MG, RF, CK ( e todos os outros sujeitos): Pedro

(M)

Inv.: O menino chamou a menina que estava na sala. Quem estava na sala?

Suj. APS, AAJ, MG: a menina

Suj. DLM: o menino

(N)

Inv.: Patrícia chamou André, que pegou o lápis. Quem pegou o lápis?

Suj. AAJ, AB, MG: André

Suj. DLM, JG: Patrícia

Conforme os exemplos dos dados acima, foram feitas perguntas quanto ao preenchimento da categoria vazia na relativa com o objetivo de se verificar a influência da restritividade na compreensão dos alunos e, ao mesmo tempo, procurou-se verificar novamente a interferência do fator encadeamento da relativa que, conforme projeções no Experimento 1, as encaixadas centrais trariam maior dificuldade para a compreensão dos sujeitos do que as ramificadas à direita.

As respostas dos entrevistados serão apresentadas em tabelas de modo a serem comparadas as estruturas testadas. Dessa forma, serão apresentadas as tabelas com o resultados das sentenças com relativas centrais restritivas - as sentenças SS [+ restritiva] - e as sentenças com relativas centrais não-restritivas - as sentenças SS [- restritiva] do Grupo do Projeto e do Grupo de Controle.

Posteriormente, serão vistas as tabelas, do Grupo do Projeto e do Grupo de Controle, referentes às respostas dos sujeitos quanto às sentenças com relativas restritivas ramificadas à direita - as sentenças OS [+ restritiva] e as tabelas das sentenças com relativas não-restritivas ramificadas à direita - as sentenças OS [- restritiva].

### 5.2.1.Sentenças 'SS' [ + restritiva] e [- restritiva]

Com relação ao primeiro questionamento, que se refere ao preenchimento da categoria vazia (posição de sujeito) da oração relativa [+ restritiva] encaixada central, sentença 'SS', os resultados são apresentados na tabela 13, abaixo, que mostra as ocorrências do Grupo do Projeto:

Tabela 13

Grupo do Projeto		Sentenças SS [ + restritiva]		
Número de sujeitos	Sentenças testadas	Acertos	Erros	% Acertos
15	(9)	15	0	100 %
15	(10)	15	0	100 %
15	(11)	15	0	100 %
15	(12)	15	0	100 %
Total: 15	Total: 4			Total: 100 %

A seguir, a tabela 14, com o resultado do Grupo do Projeto, demonstrará o preenchimento da categoria vazia da relativa, observando-se o encaixamento da relativa não restritiva, encaixada central: as sentenças SS [-restritiva]:

Tabela 14

Grupo do Projeto		Sentenças SS [ - restritiva]		
Número de sujeitos	Sentenças testadas	Acertos	Erros	% Acertos
15	(13)	15	0	100 %
15	(14)	15	0	100 %
15	(15)	15	0	100 %
15	(16)	15	0	100 %
Total: 15	Total: 4			Total: 100%

O índice de 100% de acertos nas sentenças testadas, de acordo com as tabelas 13 e 14, acima, demonstra que o fator restritividade não se caracterizou como uma variável de interferência na compreensão dessas sentenças pelos entrevistados.

Quanto ao Grupo de Controle, a restritividade também não interferiu na compreensão das sentenças SS [+ restritiva] e nas sentenças SS [- restritiva], conforme apontam as tabelas 15 e 16:

Tabela 15

Grupo de Controle

Sentenças SS [ + restritiva]

Número de sujeitos	Sentenças testadas	Acertos	Erros	% Acertos
10	9 a	10	0	100 %
10	10 a	10	0	100 %
10	11 a	10	0	100 %
10	12 a	10	0	100 %
Total: 10	Total: 4			Total: 100%

Tabela 16

Grupo de Controle

Sentenças SS [ - restritiva]

Número de sujeitos	Sentenças testadas	Acertos	Erros	% Acertos
10	13 a	10	0	100 %
10	14 a	10	0	100 %
10	15 a	10	0	100 %
10	16 a	10	0	100 %
Total: 10	Total: 4			Média: 100 %

O índice de acertos, como pode ser visto, demonstra que não houve problemas de compreensão das estruturas testadas até aqui no Experimento 2, nas quais se verificou que a



capacidade de compreensão dos entrevistados tanto do Grupo do Projeto quanto do Grupo de Controle não foi afetada pelo fator restritividade no preenchimento da categoria vazia na função de sujeito nas relativas em posição de encaixamento central.

No próximo item, observar-se-á o desempenho dos sujeitos entrevistados quanto ao fator restritividade das orações relativas ramificadas à direita - as sentenças OS.

### 5.2.2.Sentenças 'OS' [+ restritiva] e [- restritiva]

A influência do fator restritividade será observado nas orações relativas ramificadas à direita, com categoria vazia na função de sujeito - as sentenças OS - recordando que a notação significa o SN na qual a relativa se encaixa, no caso, um SN objeto 'O', e o foco, ou categoria vazia da relativa na posição de sujeito, 'S'.

Os resultados serão demonstrados nas tabelas a seguir: a tabela 17 representará as respostas dos sujeitos do Grupo do Projeto sobre a compreensão da categoria vazia na função de sujeito em relativas restritivas encaixadas centrais. Os resultados dessas mesmas questões estarão expostos na tabela 18, para o Grupo de Controle.

Tabela 17

Grupo do Projeto

Sentenças OS [ + restritiva]

Número de sujeitos	Sentenças testadas	Acertos	Erros	% Acertos
15	(17)	11	4	73,3 %
15	(18)	8	7	53,3 %
15	(19)	14	1	93,3 %
15	(20)	10	5	66,6 %
Total: 15	Total: 4			Média: 71,3 %

Pode-se constatar nesta parte do Experimento 2, em função dos percentuais tabelados, que os sujeitos apresentaram maior dificuldade com as orações relativas ramificadas à direita do que com as encaixadas centrais, apesar de que a média geral de acertos foi maior que 70%.

Evidenciam-se, na tabela 17, os resultados irregulares obtidos para cada sentença - 73,3 % para a sentença (17), 53,3 % para a sentença (18), 93,3 % para (19) e 66,6 % para a sentença (20). A irregularidade parece não se justificar pelas características estruturais das sentenças, uma vez que tais sentenças apresentam-se estruturadas de forma idêntica. Relembrando:

(17)O menino chamou a menina que abriu a porta.

(18)A menina chamou o colega que pegou o lápis.

(19)O menino chamou a menina que estava na sala.

(20)A menina chamou o colega que estava com pressa.

Todas as quatro sentenças que foram testadas na tabela 17 possuem o SN no qual se encaixa a relativa em função de objeto, as orações relativas estão, portanto, ramificadas à direita e com a categoria vazia na função de sujeito.

Para ser observado se o comportamento dos alunos do Grupo de Controle difere ou não do Grupo do Projeto a essas mesmas sentenças, será apresentada a tabela 18, que contém os resultados dos testes com as sentenças OS restritivas:

Tabela 18

Grupo de controle

Sentenças OS [ + restritiva]

Número de sujeitos	Sentenças testadas	Acertos	Erros	% Acertos
10	(17)	8	2	80 %
10	(18)	9	1	90 %
10	(19)	10	0	100 %
10	(20)	8	2	80 %
Total: 10	Total: 4			Média: 86,5 %

Observa-se na tabela 18 do Grupo de Controle uma regularidade maior quanto aos resultados, uma vez que os índices dos resultados de cada sentença estão bastante próximos entre si.

Para que se possa verificar se o fator restritividade interfere na compreensão dessas sentenças, serão apresentadas as tabelas 19 e 20, respectivamente para o Grupo do Projeto e para o Grupo de Controle, com as sentenças OS não-restritivas.

Tabela 19

Grupo do projeto

Sentenças OS [ - restritiva]

Número de sujeitos	Sentenças testadas	Acertos	Erros	% Acertos
15	21 a	11	4	73,3 %
15	22 a	7	8	46,6 %
15	23 a	12	3	80,0 %
15	24 a	11	4	73,3 %
Total:15	Total: 4			Média: 68,3 %

A irregularidade das respostas do Grupo do Projeto se confirma também com as sentenças OS não-restritivas. Se o enfoque for a estrutura da sentença, uma explicação plausível torna-se difícil, na medida em que as sentenças se estruturam de forma idêntica. Por isso, para poder ser avaliada a compreensão dos entrevistados, considerando a atuação do grupo como um todo, optou-se pela análise da média total de acertos. Neste caso, o que se pode observar é que o desempenho do Grupo do Projeto, com uma média de 68,3% está abaixo da média dos 70% de acerto, considerada como parâmetro nas tabelas.

Pode-se observar que o fator restritividade parece não interferir na compreensão das sentenças. Tal observação resulta da comparação da média total das sentenças OS [+ restritiva], de 71,3%, com a média total das sentenças OS [-

restritiva], de 68,3%, uma vez que entre elas não houve uma diferença significativa entre os índices totais.

Os resultados das sentenças OS [- restritiva] do Grupo de Controle serão colocados abaixo, na Tabela 20.

Tabela 20

Grupo de controle		Sentenças OS [ - restritiva]		
Número de sujeitos	Sentenças testadas	Acertos	Erros	% Acertos
10	(21)	9	1	90 %
10	(22)	9	1	90 %
10	(23)	9	1	90 %
10	(24)	9	1	90 %
Total: 10	Total: 4			Média: 90 %

O desempenho do Grupo de Controle, na tabela 20 acima, evidencia, pelos resultados parciais de cada sentença observar uma homogeneidade nos resultados. Tal regularidade é esperada pois corresponde ao tipo de estrutura das sentenças, dado que as sentenças (21) *"Pedro chamou Cláudia, que abriu a porta"*, (22) *Patrícia chamou André, que pegou o lápis"*, (23) *"Marcelo chamou Ana, que estava na sala"* e (24) *"Paula chamou Tiago, que estava com pressa"* são estruturalmente idênticas.

Comparados os resultados da tabela 18 em que se trabalha com sentenças contendo relativas restritivas - OS - com as sentenças de relativas não-restritivas - OS - da tabela 20, pode-se confirmar que o fator restritividade não interferiu no processo de compreensão dos sujeitos do Grupo de Controle.

### 5.2.3. Conclusão do Experimento 2

Descartada a influência do fator restritividade para a compreensão das sentenças do Experimento 2, a diferença verificada entre a média de acerto das sentenças 'SS' [+ restritiva] de 100% e [- restritiva] também de 100% com as sentenças 'OS' [+ restritiva] de 71,3 % e [- restritiva] com média de 68,3 % quanto ao desempenho na compreensão do Grupo do Projeto, a princípio, parece caracterizar o fator encadeamento, ou seja, a posição da oração relativa como o fator significativo para justificar a diferença na compreensão da categoria vazia da relativa.

Dessa forma, os resultados das sentenças do Experimento 2 contrariam a hipótese de que as relativas encaixadas centrais seriam mais difíceis à compreensão dos sujeitos do que as relativas ramificadas à direita, pois, nesta parte da análise, parece ser o fator que determina a diferença da compreensão dos Grupos testados. Apesar de os percentuais não serem demasiadamente baixos, verificam-se aí os de menores índices obtidos nas tabelas do Experimento 2, conforme o resumo abaixo:

#### a) relativas encaixadas centrais:

Sentenças SS [+ restritiva] -	Grupo do Projeto: 100%
	Grupo de Controle: 100%
Sentenças SS [- restritiva] -	Grupo do Projeto: 100%
	Grupo de Controle: 100%

**b) relativas ramificadas à direita:**

Sentenças OS [+ restritiva] - Grupo do Projeto: 71%

Grupo de Controle: 86,5%

Sentenças OS [- restritiva] - Grupo do Projeto: 68,3%

Grupo de Controle: 90%

Como pode ser observado não é a restritividade o fator relevante nas diferenças entre os percentuais dessas sentenças, mas é na posição da relativa que os índices do Grupo do Projeto apresentam-se um pouco mais baixos.

Poder-se-ia aqui fazer referência ao fato de que a posição da relativa, ramificada à direita, representaria uma demanda maior na identificação do SN adequado ao preenchimento da categoria vazia, uma vez que há dois SNs antecedendo a categoria vazia, possíveis de preenchê-la, como apontaram HAGIWARA(1993) e CAPLAN et al.(1986) para os agramáticos.

### **5.3. Comparação entre os resultados do Experimento 1 e Experimento 2.**

Ao serem considerados os resultados do Grupo do Projeto no Experimento 1 e do Experimento 2, verificam-se algumas contradições.

Em primeiro lugar, quanto ao preenchimento da categoria vazia. Na análise feita das sentenças do Experimento 1, concluiu-se que naquelas sentenças a dificuldade maior quanto

ao preenchimento da categoria vazia foi encontrada nas relativas com vestígio na posição de sujeito. Se forem tomadas como exemplos as sentenças "SS" (1) e (2) do Experimento 1, tem-se o seguinte:

- sentença (1) - SS - com 86,6% de acerto;
- sentença (2) - SS - com 53,3% de acerto.

Entretanto, nas sentenças do Experimento 2, em que todas as sentenças contêm relativas com categorias vazias na posição de sujeito, os índices encontrados nas sentenças SS apresentam o acerto total de 100% pelo Grupo do Projeto.

Esta comparação direciona-me a uma análise que não considera mais a questão da construção da estrutura dessas sentenças, mas a uma consideração que diz respeito à metodologia<sup>30</sup>, ou seja, à escolha por parte do investigador das sentenças a serem utilizadas nos testes.

Comparando o desempenho dos alunos pertencentes ao Grupo do Projeto com relação à compreensão das sentenças SS do Experimento 2 e à compreensão das sentenças SS do Experimento 1, ou seja, todas as sentenças com categoria vazia na função de sujeito na relativa encaixada central, parece-me que a diferença da performance dos entrevistados extrapola a questão sintática.

Assim, por exemplo, em sentenças como (1) "*O cavalo que pulou a cerca derruba a galinha*" e (2) "*O carneiro que derrubou a galinha pula o cavalo*" do Experimento 1, comparadas com sentenças, como (9) "*O menino que chamou o colega estava com pressa*" e (13) "*Pedro, que chamou Cláudia, abriu a porta*", apesar de nas sentenças (1) e (2) estivesse em discussão a questão da animacidade e nas sentenças (9) e (13) a restritividade, tais exemplos apontam que a diferença da performance dos sujeitos entre os dois pares de sentenças

---

<sup>30</sup> Mesmo que o objetivo deste trabalho não seja discutir questões metodológicas, parece-me que há pontos que surgem na análise dos dados que não podem ser desconsiderados., e que devem merecer mais atenção por parte dos pesquisadores..

trazidos para exemplo podem esboçar um ponto a posteriores trabalhos. Ou seja, a divergência nos resultados em sentenças "SS" do Experimento 1 e nas sentenças "SS" do Experimento 2 contribuem para uma explicação de que, apesar de conterem a mesma organização estrutural, apesar de serem vistas como objetos lingüísticos fora do contexto discursivo, as sentenças do Experimento 2 estão mais próximas a situações vivenciadas pelos entrevistados do que as sentenças do Experimento 1, consideradas neste aspecto como "bizarras", o que me parece ser um fator determinante na atuação dos sujeitos do Grupo do Projeto.

Pode ser concluído, a princípio, ao serem analisados os fatores até aqui colocados, que, como já observado no item 4.2.3. deste capítulo, os elementos extra-sintáticos parecem interferir na compreensão das sentenças com relativas, especificamente pelas crianças do Grupo do Projeto, uma vez que o desempenho dos sujeitos do Grupo de Controle revelou-se estável nas sentenças analisadas até o presente momento.

Desta forma, embora o que esteja em discussão nas análises do Experimento 1 e do Experimento 2 seja a sintaxe das sentenças, estas podem despertar mais interesse e atenção dos sujeitos investigados se forem 'menos bizarras', ou mais adequadas à vivência das crianças. Mesmo que se façam exercícios com encenações, como é a proposta de SICURO CORRÊA (1986) com "jogos com brinquedos", as sentenças têm que representar algum sentido para as crianças, pois, segundo minha visão, até nas encenações com bichinhos de brinquedo, elas não deixam de ser caracterizadas como "objetos lingüísticos".

Uma segunda consideração a ser feita é que em sentenças do Experimento 1 as crianças tiveram um desempenho melhor no preenchimento da categoria vazia na posição de objeto do que na de sujeito, contrariando as previsões que são comuns em trabalhos com orações relativas abordados aqui, conforme item 4.1.1.3 deste capítulo. Entretanto, nas sentenças do



Experimento 2, o índice foi de 100% de acerto no preenchimento da categoria vazia sujeito, atendendo às previsões feitas em estudos com as relativas.

Apesar da já abordada diferença entre os blocos de sentenças do Experimento 1 e as sentenças do Experimento 2, respectivamente como 'menos significativas' e 'mais significativas' para as crianças, parece-me clara a instabilidade do Grupo do Projeto, que ora acertam, ora erram. Esse fato pode ser confirmado em diversas situações dos testes em que, para estruturas idênticas, os resultados divergiram. Desse modo, a sentença (3) "*O carneiro que o porco empurrou come capim*" e a sentença (4) "*A galinha que o porco empurrou pula o carneiro*" do Experimento 1, sintaticamente são semelhantes; da mesma forma as sentenças (21) "*Pedro chamou Cláudia, que abriu a porta*" e (22) "*Patrícia chamou André, que pegou o lápis*", também com as mesmas características sintáticas, tiveram os índices de acertos muito diferenciados, como 93% para (3) e 53,3% para (4) e 73,3% para (21) e 46,6% para (22), por exemplo.

Essas diferenças não ocorreram no desempenho do Grupo de Controle. Ou seja, este grupo obteve maior coerência nos seus resultados independentemente das variáveis a que as sentenças foram expostas na sua análise.

Na tentativa em esgotar, com os sujeitos desta pesquisa, diferentes aspectos relacionados com a estrutura das sentenças contendo relativas, será colocado mais um item de análise, no qual se observará a influência da presença da oração relativa para a compreensão da oração principal. Este é o objetivo do Experimento 3, a seguir.

### 5.3. EXPERIMENTO 3

Esta parte da análise terá como objetivo fazer uma sondagem na habilidade dos alunos, sujeitos desta pesquisa, em compreender a oração principal da sentença contendo relativa. A verificação desta habilidade se ancora nos pressupostos para o agramatismo de que, segundo HICKOK(1993) e HAGIWARA(1993), a oração matriz com relativa encaixada não deveria representar dificuldade de compreensão, já que a oração matriz possui a mesma estrutura de uma sentença ativa simples, a qual é tida como fácil à compreensão dos afásicos (GRODZINSKY, 1986-1990).

Dessa forma, em sentenças como "*O menino [que chamou a menina] abriu a porta*", a oração principal é igual à sentença ativa simples "*O menino abriu a porta*". Seria, então, prevista para uma pergunta, como "*Quem abriu a porta?*", uma resposta correta, sem maiores implicações. Entretanto, segundo HICKOK et al.(1993), os testes com agramáticos para questões como essa, a performance dos entrevistados revelou o contrário.

Uma das justificativas para a fraca performance da compreensão dos afásicos para relacionar o SN sujeito da oração principal ao seu predicado está na presença da relativa encaixada, que caracteriza a presença de mais de um SN possível para servir de sujeito da oração principal. Assim, a presença de dois SNs anteriores ao verbo da oração principal, no caso do exemplo, os SNs "*O menino*", e "*a menina*", representaria dificuldade na compreensão e a relação SN e predicado da oração principal estaria prejudicada (HICKOK, 1993; HAGIWARA, 1993).

Esse ponto será explorado no Experimento 3, ou seja, verificar se os alunos testados aqui, apresentam ou não essa dificuldade.

As sentenças escolhidas para verificar a compreensão da oração principal com relativa encaixada são oito sentenças "SS", resgatadas do Experimento 2, as de número 9 a 16, para este fim. As sentenças são:

9. O menino que chamou a menina abriu a porta.
10. A menina que chamou o colega pegou o lápis.
11. O menino que chamou a menina estava na sala.
12. A menina que chamou o colega estava com pressa.
13. Pedro, que chamou Cláudia, abriu a porta.
14. Patrícia, que chamou André, pegou o lápis.
15. Marcelo, que chamou Ana, estava na sala.
16. Paula, que chamou Tiago, estava com pressa.

Na análise dessas sentenças não será considerado o fator restritividade, e também não se considerará o preenchimento da categoria vazia da relativa. O que se focalizará, neste Experimento 3, será a capacidade de os alunos dos grupos de teste, o Grupo do Projeto e o Grupo de Controle, reconhecerem o SN sujeito da oração principal distanciada do seu predicado pela presença da oração relativa.

Para tal, quando da apresentação das sentenças para os alunos, no momento das entrevistas, foram-lhes feitas perguntas com o objetivo de verificar a compreensão da oração principal, conforme exemplos retirados dos dados, a seguir:

(I')

Inv.: Agora eu quero que você escute a frase que eu vou falar e responda às perguntas que vou fazer depois. Se você não entender a frase ou a pergunta me diga, que eu repito, tá bom? A frase é a seguinte: O menino que chamou a menina abriu a porta. Quem chamou a menina?

Suj. AR, APS, AG ( e todos os outros sujeitos) : o menino

Inv.: Quem abriu a porta?

Suj. AR, CK, IMB, APS: o menino

Suj. AG, AB, JG, MG: a menina.

(J' )

Inv.: Ouça a frase: A menina que chamou o colega pegou o lápis. Quem chamou o colega?

Suj. DLM, MG, CK (e todos os outros sujeitos): a menina

Inv.: Quem pegou o lápis?

Suj. AB, JG: o colega

Suj. RF, IMB: a menina.

(L' )

Inv. : Pedro, que chamou Cláudia, abriu a porta. Quem chamou Cláudia?

Suj. JG, MG, RF, CK ( e todos os outros sujeitos): Pedro

Inv.: Quem abriu a porta?

Suj. JG, RF, CK: Pedro

Suj. MG, IMB, PH: Cláudia.

As respostas de todos os quinze alunos do Grupo do Projeto e dos dez alunos do Grupo de Controle serão apresentadas em duas tabelas, 21 e 22, cada qual referente ao grupo em questão.

A tabela 21 retrata a performance dos quinze alunos pertencentes ao Grupo do Projeto, em relação às oito sentenças, de número 9 a 16, para verificar a compreensão da oração principal da sentença que possui O SN sujeito separado de seu predicado pela presença da oração relativa.

Tabela 21

Grupo do Projeto		SN da oração principal		
Número de sujeitos	Sentenças testadas	Acertos	Erros	% Acertos
15	(9)	6	9	40 %
15	(10)	10	5	66,6 %
15	(11)	5	10	33,3 %
15	(12)	11	4	73,3 %
15	(13)	7	8	46,6 %
15	(14)	8	7	53,3 %
15	(15)	5	10	33,3 %
15	(16)	6	9	40 %
Total: 15	Total: 8			Média: 43,3

Na tabela 18, a seguir, a mesma questão anterior será observada com os dez alunos do Grupo de Controle:

Tabela 22

Grupo de Controle		SN da oração principal		
Número de sujeitos	Sentenças testadas	Acertos	Erros	% Acertos
10	(9)	10	0	100 %
10	(10)	9	1	90 %
10	(11)	10	0	100 %
10	(12)	9	1	90 %
10	(13)	8	2	80 %
10	(14)	8	2	80 %
10	(15)	7	3	70 %
10	(16)	10	0	100 %
Total: 10	Total: 8			Média: 88,7%

Evidencia-se pela tabela 21, acima colocada, que o Grupo do Projeto apresentou o maior índice de dificuldades na habilidade em compreender a oração principal com relativa encaixada, se comparadas com todas as questões estruturais e variáveis testadas até aqui.

Os resultados proporcionam algumas evidências de que os alunos investigados do Grupo do Projeto não interpretam corretamente a oração principal que contém uma oração relativa encaixada no seu SN sujeito. GRODZINSKY(1989:487) já apontava que uma estrutura com oração relativa encaixada central cria uma complexidade maior de percepção dessas estruturas.

Os índices representados na tabela 21 podem ser justificados pela tendência em associar o verbo da oração principal ao SN mais próximo, que seria o SN da sentença encaixada (HICKOK,1993). A presença de dois SNs antecedendo o V2 (o verbo da oração principal), possíveis para preencher o papel de agente não satisfeito, parece ser a causa da maior dificuldade do Grupo do Projeto.

Outra explicação poderia ser resgatada de HICKOK et al.(1993). Fazendo referência à performance dos afásicos agramáticos, observa que, quando dois elementos que necessitam ser associados entre si estão separados por material lexical (associação de longa distância), a compreensão é pobre<sup>31</sup>. Embora essa explicação seja conceitualmente suspeita, pois não há nada na teoria lingüística que corresponda à definição de associação de longa distância, ela poderia ser utilizada para explicar os dados (HICKOK, 1993: 387).

De uma maneira geral, a performance dos alunos do Grupo do Projeto confirmam a sua instabilidade no que diz respeito à compreensão do SN sujeito da oração principal separado de seu predicado pela presença de uma oração relativa.

Essa dedução parece somar-se ao que tem sido observado com os sujeitos desta pesquisa. Ou seja, evidenciando a dificuldade maior do Grupo do Projeto, uma vez que, como pode

---

<sup>31</sup>Para HICKOC et al.(1993:387), a noção de longa distância (Long -Distance Association) não pode ser generalizada para os agramáticos, pois há evidências que eles têm dificuldades até com associações locais. Toma como exemplo um caso apresentado em CAPLAN e FUTTER(1986), em que o sujeito S.P., numa sentença como "The goat kicked the frog that kissed the cow", tomou "The goat" para ser o sujeito do verbo "kiss", apesar de não haver material lexical entre "the frog" e "kissed".

ser verificado pela estabilidade dos índices de acertos do Grupo de Controle, de acordo com a tabela 22, a performance deste grupo apresenta-se satisfatória.

Tal fato corrobora o que gradativamente vem sendo verificado desde o início desta análise: de uma forma geral, as crianças que pertencem ao Grupo do Projeto<sup>32</sup> apresentam menor rendimento nos testes realizados se comparados com as crianças do Grupo de Controle.

#### 5.4. DISCUSSÃO FINAL

Este capítulo procurou responder quais as circunstâncias estruturais nas construções com relativas que figuram como mais fáceis/ difíceis aos sujeitos escolhidos para este trabalho.

Em primeiro lugar, no bloco de sentenças do Experimento 1, investigou-se o nível de compreensão dos entrevistados em relação ao preenchimento do vestígio na posição de sujeito, 'S', e objeto, 'O', elemento relevante para afirmar que a dificuldade de compreensão é de natureza sintática.

Paralelamente ao preenchimento do vestígio está o fator encadeamento da oração relativa, ou seja, a sua posição em relação à oração principal, determinante da função gramatical do SN antecedente, que será 'S' (sujeito) se a oração relativa

---

<sup>32</sup> Em todos os momentos da análise demonstrados neste capítulo, o desempenho dos sujeitos foi retratado no todo, pertencente ao grupo, sem caracterizar a performance individual de cada sujeito.

for encaixada central e 'O' (objeto) se a oração relativa estiver ramificada à direita<sup>33</sup>

Os estudos de agramatismo de GRODZINSKY (1989) e de aquisição da linguagem de SICURO CORRÊA (1986), nos quais as sentenças com relativas são utilizadas, prevêem que o preenchimento da categoria vazia na posição de sujeito seria mais fácil do que o preenchimento da categoria vazia na posição de objeto. Essa previsão, a princípio, não se confirmou com o grupo-alvo desta pesquisa, o Grupo do Projeto, no Experimento 1, pois os resultados apresentados nas tabelas 1 e 3, estabelecem uma média de acerto em torno de 61,62 % para a posição de sujeito e 78,3 % para a posição de objeto, considerando que ficou estabelecido o percentual de 70% como parâmetro para a análise neste trabalho.

Relembro que foi estabelecida a contradição desse resultado, ao se fazer a observação de que nas sentenças do Experimento 2, houve o acerto de 100% em sentenças contendo relativas com categoria vazia na função de sujeito pelo Grupo do Projeto.

Outra questão, que já foi apontada no item em que foram comparados os resultados do Experimento 1 com o Experimento 2, diz respeito às sentenças utilizadas nos testes.

SICURO CORRÊA (1986- 1989), apesar de no seu trabalho não tratar exclusivamente da questão sintática, considerando as relações do ponto de vista do processamento num conjunto de conhecimento sintático, lexical e semântico, aponta para os problemas decorrentes da avaliação de compreensão de sentenças com relativas em testes realizados em situações artificiais. Segundo a autora, os problemas seriam menores se a tarefa executada fosse significativa para as crianças, em situações de linguagem em 'uso'.

---

<sup>33</sup> Dessa forma, as sentenças foram neste trabalho designadas pelas notações 'SS', 'SO', 'OS', 'OO', em que a primeira letra representa a função da SN da oração principal, o antecedente, no qual a relativa se encaixa, e a segunda letra refere-se à posição/ função da categoria vazia da relativa.



Retoma-se essa questão, principalmente em função das sentenças apresentadas no Experimento 1 desta dissertação, que são as mesmas usadas na pesquisa de SICURO CORRÊA(1986), em que ela faz o uso da encenação das sentenças por meio de bichinhos de brinquedos com o objetivo de quebrar a "artificialidade" da experimentação.

Poder-se-ia questionar a estratégia de encenação utilizada, no sentido de que o desempenho da criança "pode não evidenciar a questão sintática envolvida numa estrutura com oração relativa"(GREGOLIN-GUINDASTE, 1996:232). Mas, na minha visão, o problema está na escolha das sentenças em si. Parece-me perfeitamente possível considerar, no mínimo, estranhas sentenças como "o porco empurra o carneiro", ou "o carneiro derrubou a galinha", "o cavalo derrubou a galinha", ou "a galinha pula o carneiro". Apesar de serem ações possíveis, elas estão muito distanciadas do mundo real a que as pessoas pertencem. Isso, a meu ver, poderia ser a causa das instabilidades das respostas apresentadas pelo Grupo do Projeto, no Experimento 1.

Embora a investigação tenha sido feita sob critérios linguisticamente definidos para detectar os problemas relacionados a processos de construção de expressões linguísticas e que, naturalmente, excluem processos semânticos e pragmáticos envolvidos na interpretação, a estatística resultante de acertos e erros apresentada nas tabelas 1 e 2 , por exemplo, não é suficiente para fornecer evidências concretas sobre se o problema é efetivamente de ordem sintática ou se o desempenho dos sujeitos é comprometido por outros elementos que se aliam às questões sintáticas.

Tal constatação se evidencia quando da verificação do fator animacidade, incluído no Experimento 1. Esse fator extra, não sintático, validou inferências mais objetivas de análise sobre os resultados, trazendo elementos para justificar a capacidade dos sujeitos quanto à compreensão das

sentenças quando estas são analisadas mediante esse fator, conforme colocado no item 4.1.2.1. Dessa forma, a instabilidade das respostas do Grupo do Projeto parece não estar na questão sintática em si, na medida em que fatores extra-sintáticos que inerentemente estão presentes nas sentenças testadas suprem essa dificuldade.

Quanto ao fator restritividade, relativamente a esta pesquisa, pelo que se pôde constatar nos dados, não acarretou nenhuma diferença significativa na compreensão das sentenças testadas, uma vez que tanto sentenças com relativas restritivas como sentenças com relativas não-restritivas apresentaram índices de acertos muito semelhantes em ambos os grupos.

O Experimento 3 se desvia parcialmente das questões analisadas anteriormente nos Experimentos 1 e 2, na medida em que não focaliza a oração relativa em si, mas a oração principal cujo SN sujeito se distancia do seu predicado pela presença de uma relativa encaixada.

Os resultados do Experimento 3 proporcionam algumas evidências de que os alunos investigados do Grupo do Projeto não interpretam corretamente a oração principal que contém uma oração relativa encaixada no seu SN sujeito. A oração relativa quando se encaixa no SN sujeito da oração principal provoca um distanciamento deste com seu verbo. GRODZINSKY (1989: 487) já apontava que uma estrutura com oração relativa encaixada central cria uma complexidade maior de percepção dessas estruturas.

Os baixos índices de acertos do Grupo do Projeto podem ser justificados pela tendência em associar o verbo da oração principal ao SN mais próximo, que seria o SN da oração relativa, revelando um problema em associar o verbo ao SN capaz de preencher adequadamente a posição de sujeito da oração principal, conforme apontam HICKOK et al. (1993).

Analisando todas as questões estruturais da construção das sentenças com relativas que foram propostas para esta

pesquisa para se verificar a competência dos alunos envolvidos no Grupo do Projeto (e comparados aos Grupo de Controle) pode-se chegar a dois pontos conclusivos gerais.

Primeiro, que os alunos do Grupo do Projeto apresentam uma instabilidade maior na compreensão das estruturas testadas, se forem considerados os resultados gerais dos seus testes em comparação com os resultados do Grupo de Controle.

Em segundo lugar, não se pode dizer que o desempenho do Grupo do Projeto na compreensão das estruturas com relativas decorre exclusivamente de questões sintáticas, como apontadas por GRODZINSKY(1996-1990) e GREGOLIN-GUINDASTE(1996) em estudos de agramatismo. A estruturação das sentenças com relativas possuem um padrão mais complexo, pois são estruturas que envolvem o domínio de COMP, hierarquicamente mais elevado dentre as categorias funcionais, com operação de cadeia e coindexação entre os índices. Mas , para os sujeitos desta pesquisa, a esses elementos, aliaram-se outros, extra-sintáticos, como a animacidade, que pareceu determinar a dificuldade de compreensão nas sentenças testadas pelo Grupo do Projeto.

A investigação da competência para compreender estruturas com relativas pelas crianças pertencentes ao Grupo do Projeto, sujeitos-alvo dessa investigação, objetivou neste capítulo verificar quais eram as dificuldades estruturais maiores na sua construção para, diante dos resultados, poder estabelecer um parâmetro de comparação entre esse grupo e o grupo de crianças requisitadas como controle.

No próximo capítulo, esses resultados servirão para estabelecer a relação com os resultados dos testes psicológicos realizados com essas crianças.

## CAPÍTULO VI

### COMPARAÇÕES ADICIONAIS:

#### TESTE LINGÜÍSTICO E TESTE PSICOLÓGICO

No capítulo anterior, a análise dos dados visou focalizar as sentenças testadas com o objetivo de determinar o que nas construções com orações relativas se caracteriza como mais ou menos difícil para a compreensão das crianças consideradas com problemas de aprendizagem.

Neste capítulo, o enfoque será outro. Partindo dos resultados dos testes psicológicos - o WISC<sup>34</sup> - realizados pelo profissional envolvido no projeto de extensão, o objetivo é confrontá-los com os testes lingüísticos realizados neste trabalho. Assim, pode-se verificar se as crianças que obtiveram um maior/menor índice no teste psicológico também foram as que tiveram o maior/menor índice de acertos nos testes lingüísticos .

Para se obter um parâmetro a fim de ser verificada essa questão, os resultados de cada sujeito testado<sup>35</sup> nos testes com as sentenças com relativas serão agrupados em tabelas demonstrativas, uma para o Grupo do projeto e outra para o Grupo de Controle. Paralelamente far-se-á um demonstrativo

---

<sup>34</sup> O WISC é um teste psicológico largamente usado nas Instituições.

<sup>35</sup> Observe-se que aqui os números a serem apresentados dizem respeito à performance de cada sujeito que participou da pesquisa, diferentemente do capítulo anterior, em que os resultados eram referentes a cada sentença testada.

dos resultados totais, ou finais, dos testes psicológicos aplicados nos mesmos sujeitos e que serão aproveitados aqui para podermos perceber se há alguma possibilidade de interação entre os mesmos, ou se eles seguem por caminhos diversos que inviabilizam qualquer identificação dos resultados entre os dois testes.

O objetivo será, em última análise, subsidiar e colaborar com o projeto em que os alunos estão envolvidos. Tal projeto, longe de uma atitude patologizante, tenta por meio de um trabalho interacional, lançar luzes para posterior atitude construtiva por parte da escola.

É de senso comum o conhecimento que as instituições de ensino "não sabem o que fazer" com aqueles alunos que apresentam problemas escolares, 'desviantes' de um certo padrão normal intuitivamente difundido pela escola; não sabem como lidar com o diferente e a postura de submeter o erro à avaliação clínica poderia revelar um desconhecimento do processo de aprendizagem pelo qual a criança está passando. Não é essa a atitude do Projeto em que os alunos, sujeitos desta pesquisa, estão inseridos, pois todo o processo de avaliação neurológica, psicológica e lingüística feita pelos profissionais envolvidos objetiva dar um retorno à escola, com as devidas orientações, para que a atividade de ensino seja feita de forma consciente e construtiva.

As crianças, encaminhadas pela escola, com o pleno conhecimento da família, são submetidas a exames neurológicos e a testes psicológicos, paralelamente com a ação de assistente social. Analisar os critérios em que se baseiam os exames e testes, bem como as entrevistas com assistente social, não é objetivo deste trabalho, mas sim adentrar nos aspectos relacionados com a linguagem, especificamente à compreensão das relativas.

Entretanto, para poder se configurar o desempenho lingüístico dos alunos dentro desse universo em que os mesmos estão inseridos, neste capítulo decorre a comparação entre o

desempenho dos sujeitos nos testes de compreensão das estruturas com relativas e os resultados dos testes psicológicos realizados nesses alunos. O objetivo é perceber se pode ser estabelecida alguma relação entre os resultados dos testes, no sentido de que um confirmaria, ou não, o outro. Não será possível fazer uma análise de cunho mais técnico, mas simplesmente inferir algumas reflexões cujo respaldo se faz praticamente pela comparação dos resultados.

### 6.1. Os testes psicológicos

A avaliação dos alunos encaminhados pela escola à unidade hospitalar(H.C.), responsável pelos diagnósticos neuropsicológicos, está registrada em relatórios que contêm todo o acompanhamento e resultado do atendimento das crianças desde a implantação do projeto. De acordo com esses relatórios( aos quais tivemos acesso e dos quais foram retirados os dados que apresentaremos), após os exames neurológicos, aplica-se o clássico teste psicológico WISC - Wechsler Intelligence Scale for Children - que é um instrumento psicopedagógico e psicométrico, adaptado e aplicado no Brasil desde 1949<sup>36</sup>.

O autor, Wechsler, decidiu construir um teste de forma que as confusões impostas pela idade mental (IM) fossem acertadas e as qualidades do quociente de inteligência (QI) fossem mantidas. As inovações da presente escala referem-se principalmente a uma bateria administrada individualmente e compreensivamente para o uso de crianças cujo QI é obtido pela comparação dos resultados dos testes de cada indivíduo

---

<sup>36</sup> Reiteramos que analisar os critérios desses testes psicológicos ou discutir a sua validade não é objetivo deste trabalho. Nem é objetivo discutir os componentes lingüísticos desse teste. Valemo-nos deles no sentido de utilizá-los à luz de uma discussão da testagem das habilidades lingüísticas, no sentido de aferir competência lingüística para compreensão das sentenças com relativas.

com os resultados dos indivíduos do seu próprio grupo (Wechsler, 1949).

A teoria subjacente no WISC é que a inteligência não pode ser separada do resto da personalidade, levando em consideração os outros fatores que influem sobre a inteligência efetiva total do indivíduo.

O teste WISC é composto de doze subtestes subdivididos em dois grupos: seis da área verbal e seis da área de execução. A área verbal diz respeito à testagem que utiliza o recurso da linguagem verbal, e a área de execução, como o próprio nome está dizendo, refere-se a tarefas que o indivíduo testado executa.

O grupo de testes da área verbal são: informação, compreensão, aritmética, semelhanças, números (normalmente omitidos) e vocabulário. O grupo da área de execução possui tarefas como: completar figuras, arranjar figuras, cubos, armar objetos, resolver código, percorrer labirinto.

Cada item testado resulta num escore determinado por tabelas técnicas do teste que contempla uma idade mental. Por exemplo, no item vocabulário, se o escore for 9, a idade mental é de seis anos e oito meses. Esse escore total é dimensionado para os resultados parciais, que possuem os seguintes tópicos: compreensão verbal, organização perceptual, velocidade de concentração e velocidade de percepção. Esses quatro tópicos redimensionam-se em números que representam o QI para cada um deles e que originam os resultados totais subdivididos em resultados finais para QI verbal, QI performance e, em decorrência, o resultado para QI total.

O QI 100, no WISC, é estabelecido como igual à média dos resultados totais para cada grupo e o desvio padrão é igual a 15 pontos de QI<sup>37</sup>. O resultado de 90 a 110 darão QI médio; de

---

<sup>37</sup> Em termos de limites de percentuais, o 1º mais alto terá QI iguais ou maiores que 135 enquanto que o 1º mais baixo terá QI iguais ou menores que 65. Em cada grupo, 50% das crianças terão QI entre 90 e 110.

81 a 90 serão os QI médio inferior e de 70 até 80, os QI limítrofes.

Na aplicação do WISC com as crianças do Projeto, verificou-se, nos registros das reuniões de discussão de casos, a avaliação nos seguintes subtestes: completar figuras, informação, código, semelhanças, arranjo de histórias, aritmética, cubos, vocabulário, armar objetos, compreensão, símbolos, números, labirinto. Ao lado de cada item, o número do escore alcançado e a idade mental correspondente. Imediatamente após, os resultados parciais, seguidos dos resultados totais, os quais serão expostos nas tabelas demonstrativas no próximo item.

## **6.2. Comparação entre os testes psicológicos e os testes lingüísticos - Grupo do Projeto**

Para efeito de comparação entre os resultados dos testes psicológicos e dos testes lingüísticos com as sentenças com relativas, serão utilizados os resultados totais previstos para cada sujeito no WISC, ou seja, QI verbal, QI performance e QI total. Quanto aos testes lingüísticos serão computados os resultados das perguntas a cada sujeito, as quais perfizeram um total de trinta e seis (36) perguntas referentes às vinte e quatro (24) sentenças utilizadas nos testes.

A fim de facilitar a apresentação das tabelas gerais do diagnóstico psicológico e do lingüístico, os alunos testados serão denominados, daqui em diante, de Suj. 1, Suj. 2, Suj. 3, e assim consecutivamente, até o Suj. 15, para caracterizar os quinze sujeitos do Grupo do Projeto; e de Suj. 16 até o Suj. 25, para a identificação dos dez sujeitos pertencentes ao Grupo de Controle.



A tabela 23 abaixo, do Grupo do Projeto, apresentará os resultados do Wisc, seguido da tabela 24 também do Grupo do Projeto, com o resultado dos testes lingüísticos realizados para este trabalho, contendo o número de acertos e erros e o respectivo percentual de acerto para cada questão. Posteriormente serão feitas as comparações entre os resultados.

Tabela 23

Resultados totais-

Teste psicológico -

Grupo do Projeto

Sujeitos testados	QI Verbal	QI Performance	QI Total
Suj. 1	94 Médio	99 Médio	96 Médio
Suj. 2	78 Limítrofe	70 Limítrofe	71 Limítrofe
Suj. 3	89 Médio	73 Limítrofe	79 Limítrofe
Suj. 4	100 Médio	115 Médio	107 Médio
Suj. 5	83 Médio I	77 Limítrofe	78 Limítrofe
Suj. 6	89 Médio I	87 Médio I	87 Médio I
Suj. 7	87 Médio I	74 Limítrofe	78 Limítrofe
Suj. 8	83 Médio I	52 DM	65 DM
Suj. 9	115 Médio S	96 Médio	107 Médio
Suj. 10	83 Médio I	62 DM	70 Limítrofe
Suj. 11	102 Médio	89 Médio I	95 Médio
Suj. 12	64 DM	52 DM	54 DM
Suj. 13	97 Médio	108 Médio	101 Médio
Suj. 14	100 Médio	78 Limítrofe	82 Médio I
Suj. 15	105 Médio	98 Médio	101 Médio
Total: 15			

Tabela 24

## Resultados totais

Teste lingüístico -

Grupo do Projeto

Sujeitos testados	Nº perguntas	Erros	Acertos	% de acerto
Suj. 1	36	8	28	77,7 %
Suj. 2	36	9	27	75 %
Suj. 3	36	6	30	83,3 %
Suj. 4	36	10	26	72,2 %
Suj. 5	36	12	24	66,6 %
Suj. 6	36	12	24	66,6 %
Suj. 7	36	9	27	75 %
Suj. 8	36	10	26	72,2 %
Suj. 9	36	7	29	80,5 %
Suj. 10	36	12	24	66,6 %
Suj. 11	36	7	29	80,5 %
Suj. 12	36	8	28	77,7 %
Suj. 13	36	12	24	66,6 %
Suj. 14	36	10	26	72,2 %
Suj. 15	36	8	28	77,7 %
Total: 15	Total: 36			

Como pode ser visto na tabela 24, os sujeitos que apresentaram o menor índice de acertos nos testes com sentenças contendo orações relativas foram os sujeitos 5, 6, 10 e 13 com 66, 6 %. Seguem os sujeitos 4, 8, e 14 com 72, 2%, e os sujeitos 2 e 7 com 75 %; finalmente os sujeitos 1, 12 e 15, com 77,7 %, sujeitos 9 e 11 com 80,5% de acertos e o sujeito 3, o de maior índice, com 83,3% de acertos.

Considerando gradativamente o desempenho dos sujeitos envolvidos numa proporção de menor para maior, relacionaremos, a seguir, os resultados do teste lingüístico , em que se destacará o percentual de acertos na compreensão das relativas, e os resultados do teste psicológico para o qual se elegerá o QI total, ambos os resultados dos dois testes feitos com cada criança do Grupo do Projeto:

**Sujeito 5:** teste lingüístico: 66,6% de acerto  
 teste psicológico: QI total - 78 (limítrofe)

**Sujeito 6:** teste lingüístico: 66,6% de acerto  
 teste psicológico: QI total - 87 (médio inferior)

**Sujeito 10:** teste lingüístico: 66,6% de acerto  
 teste psicológico: QI total - 77 (limítrofe)

**Sujeito 13:** teste lingüístico: 66,6% de acerto  
 teste psicológico: QI total - 101 (médio)

**Sujeito 4:** teste lingüístico: 72,2% de acerto  
 teste psicológico: QI total - 107 (médio)

**Sujeito 8:** teste lingüístico: 72,2% de acerto  
 teste psicológico: QI total - 65 (DM)

**Sujeito 14:** teste lingüístico: 72,2% de acerto  
 teste psicológico: QI total - 62 (médio inferior)

**Sujeito 2:** teste lingüístico: 75% de acerto  
 teste psicológico: QI total - 71 (limítrofe)

**Sujeito 7:** teste lingüístico: 75% de acerto  
 teste psicológico: QI total - 78 (limítrofe)

**Sujeito 1** teste lingüístico: 77,7% de acerto  
 teste psicológico: QI total - 96 (médio)

<b>Sujeito 12:</b>	teste lingüístico:	77,7% de acerto
	teste psicológico: QI total -	54 (DM)
<b>Sujeito 15:</b>	teste lingüístico:	77,7% de acerto
	teste psicológico: QI total -	101 (médio)
<b>Sujeito 9:</b>	teste lingüístico:	80,5%
	teste psicológico: QI total -	107 (médio)
<b>Sujeito 11:</b>	teste lingüístico:	80,5% de acerto
	teste psicológico: QI total -	95 (médio)
<b>Sujeito 3:</b>	teste lingüístico:	83,3% de acerto
	teste psicológico: QI total -	79 (límitrofe)

Conforme pode ser verificado nesta relação decrescente do desempenho dos sujeitos do Grupo do Projeto, dos quatro sujeitos que apresentaram índices menores de compreensão de sentenças com relativas no teste lingüístico, ou seja, aqueles que mais erraram, o sujeito 5, o sujeito 6 e o sujeito 10 também tiveram um índice menor na avaliação psicológica<sup>38</sup>.

Os resultados parciais conseguidos pelo sujeito 5 no teste psicológico, conforme a tabela 23 dão o QI verbal, de 83 - Médio Inferior e o QI Performance de 73 - Límitrofe ; para o sujeito 6, QI Verbal de 89 - Médio Inferior e o QI Performance de 87 - Médio Inferior; para o sujeito 10 O QI Verbal de 83 - Médio Inferior, QI Performance de 62 -DM (em que DM representa o índice de maior comprometimento no teste psicológico).

---

<sup>38</sup> Entretanto, com relação ao sujeito 13, os resultados não fornecem nenhum parâmetro de comparação neste trabalho - É caso singular a ser estudado particularmente em outra pesquisa.

Exceção feita inicialmente ao sujeito 13 (conforme nota), podem ser observadas outras coincidências, como as dos sujeitos 5, 6 e 10.

Porém há outras diferenças na comparação feita entre os dois testes, como podem ser vistas na relação dos resultados dos dois testes do Grupo do Projeto.

O sujeito 4, o sujeito 8 e o sujeito 14, todos os três com o percentual de 72,2 % de acerto no teste lingüístico de compreensão das sentenças com relativas, parecem caracterizar tais contradições nessa visão comparativa com o WISC: sujeito 4 apresenta o QI total de 107, considerado Médio; já o sujeito 8 aparece bastante comprometido, no resultado total com QI de 65 - DM , apresentando os resultados parciais no QI Verbal de 83 - Médio Inferior e o QI Performance de 52, também DM. O sujeito 14, com QI total de 86 -Limítrofe, apresenta nos resultados parciais, O QI Verbal de 100 - Médio e o QI Performance de 78 - Limítrofe.

O sujeito 8, apesar de um resultado de 72,2% de acertos no teste lingüístico, apresentou, no teste psicológico, um resultado inferior aos sujeitos 5, 6 e 10 cujo desempenho no teste lingüístico foi menor.

Ressaltam-se os resultados do sujeito 12 (P.H.) que teve um desempenho superior ao de outros sujeitos na testagem com as relativas e, no entanto, foi o sujeito mais comprometido nos testes psicológicos. P.H. era um aluno com um perfil bastante preocupante por parte da escola, mas pôde-se observar que P.H. não apresentava dificuldades expressivas na compreensão das estruturas apresentadas, o que me levou a supor que o seu déficit seria de outra ordem<sup>39</sup>.

O contrário do sujeito 12 (P.H.) ocorre com o sujeito 3., o qual apresentou, dentre os alunos participantes do Grupo do Projeto, o melhor desempenho na compreensão das estruturas

---

<sup>39</sup> P.H. é um caso singular e foi objeto de investigação em dois artigos no prelo, a serem publicados pela revista Letras, a saber: Os pseudos-textos de P.H. ( GREGOLIN-GUINDASTE, R.M. e MACHIO DE GODOY, M.A.); A linguagem de aprendizes: casos singulares ( GREGOLIN-GUINDASTE, R.M.).

com relativa - o percentual de 83,3 % de acerto. Em contrapartida, o resultado de seu teste psicológico refletiu um QI total de 71, sendo considerado limítrofe.

Os sujeitos 9 e 11, considerados Médio com QI 107 e 95 respectivamente, tiveram um resultado no teste lingüístico de 80,5 % de acerto, o que pode representar equivalência nos resultados.

De uma maneira geral, observa-se que, no Grupo do Projeto, o teste psicológico não pode ser considerado parâmetro de comparação ao teste de compreensão das sentenças com relativas, em função das disparidades observadas entre eles. Dos 15 alunos do Grupo do Projeto, houve coincidência entre oito deles, mas em contrapartida houve sete em que os resultados se contradisseram.

Diante de tais coincidências e, principalmente, das contradições observadas ao ser estabelecida a comparação entre os testes lingüístico e psicológico dos sujeitos do Grupo do Projeto, poder-se-ia justificar a instabilidade e disparidade nos dados considerando que nem todos são alunos problemas, ou seja, nem todos os alunos do Projeto têm problemas de competência. Nem todos têm problemas cognitivos. Podem ser portadores de problemas emocionais e comportamentais, a serem acompanhados por profissionais de psicologia.

Com o intuito de buscar esclarecimentos a essa questão, em seguida serão apresentados os resultados de ambos os testes, para a devida comparação, dos dez sujeitos pertencentes ao Grupo de Controle, a fim de posteriormente poder ser feita uma análise geral dos resultados.

### 6.3. Comparação entre os testes psicológicos e os testes lingüísticos - Grupo de Controle

Para propiciar maior clareza na comparação entre os índices dos testes psicológicos e lingüísticos dos sujeitos desta dissertação, serão apresentados os resultados do Grupo de Controle. A tabela 25 representará o teste psicológico, e na Tabela 26, a totalidade das respostas das trinta e seis (36) perguntas sobre as 24 sentenças que totalizaram o teste lingüístico.

Os dez (10) sujeitos do Grupo de Controle serão denominados de suj. 16, suj. 17 e assim consecutivamente até suj. 25

Tabela 25

#### Resultados totais

Teste psicológico

Grupo de Controle

Sujeitos testados	QI Verbal		QI Performance		QI Total	
Suj. 16	106	Médio	115	Médio S.	111	Médio S.
Suj. 17	105	Médio	86	Médio I.	95	Médio
Suj. 18	106	Médio	104	Médio	106	Médio
Suj. 19	124	Superior	119	Médio S.	123	Superior
Suj. 20	100	Médio	102	Médio	101	Médio
Suj. 21	89	Médio	66	DM	76	Limítrofe
Suj. 22	94	Médio	95	Médio	94	Médio
Suj. 23	99	Médio	108	Médio	104	Médio
Suj. 24	114	Médio Sup.	99	Médio	107	Médio
Suj. 25	93	Médio	75	Limítrofe	83	Médio I.
Total: 10						

Evidencia-se nos escores obtidos nos testes psicológicos pelos sujeitos do Grupo de Controle, de uma maneira geral, a superioridade de QI, embora se destaque o sujeito 21 (limítrofe), com escore total de 76 - que destoa da performance dos outros sujeitos deste grupo.

Poderá ser observado que o sujeito 21, nos testes de compreensão de sentenças com relativas, aparece com uma média total de acertos de 88,8%, como explicitado na tabela 26 que contém os resultados dos testes lingüísticos do Grupo de Controle:

Tabela 26

## Resultados totais

Teste lingüístico -

Grupo de Controle

Sujeitos testados	Nº. Perguntas	Erros	Acertos	% de acertos
Suj. 16	36	3	33	91,6 %
Suj. 17	36	2	34	94,4 %
Suj. 18	36	5	31	86,1 %
Suj. 19	36	3	33	91,6 %
Suj. 20	36	10	26	72,2 %
Suj. 21	36	4	32	88,8 %
Suj. 22	36	2	34	94,4 %
Suj. 23	36	0	36	100 %
Suj. 24	36	5	31	86,1 %
Suj. 25	36	0	36	100 %
Total: 10	Total 36			

Exceção verificada quanto ao escore mais baixo no teste psicológico do sujeito 21 do Grupo de Controle, pode-se determinar para os sujeitos do Grupo de Controle que os dois testes, no geral, coincidem: os alunos de Controle tiveram uma performance superior tanto no teste lingüístico como no teste psicológico.



Assim, pode-se concluir que os sujeitos do Grupo do Projeto estão num nível mais baixo verificado no teste psicológico e no teste lingüístico do que os sujeitos do Grupo de Controle, o que, em última instância, ratifica todo o trabalho realizado na proposta do Projeto de Extensão da UFPR.

As disparidades entre os testes lingüísticos e os testes psicológicos de alguns sujeitos, principalmente os do Grupo do Projeto, conforme já observado, podem ser decorrentes de outras causas.

O que importa verificar aqui é que os sujeitos do Grupo do Projeto apresentam escores mais baixos, tanto no teste lingüístico como no teste psicológico, do que os sujeitos do Grupo de Controle, cuja performance é efetivamente superior nos dois testes.

Questões mais detalhadas decorrentes desta comparação que ficam sem maiores explicações, e que, de algum modo, foram colocadas como contradições entre os resultados dos testes psicológicos e lingüísticos, marcam um ponto de partida para outros estudos que tenham como objetivo esclarecê-las.

## CONCLUSÃO

A especificidade dos sujeitos desta pesquisa impulsionou-me a uma caminhada pelas áreas de aquisição da linguagem e do agramatismo. No espaço entre os sujeitos da área de aquisição da linguagem, as crianças entre a média de idade de 3 a 7 anos de SICURO CORRÊA(1986-1989), e os sujeitos da área do agramatismo, adultos afásicos, procurei situar os sujeitos, as crianças em idade escolar, entre 7 a 14 anos, aproximadamente, que apresentaram "problemas" escolares. Essa intuição derivou-se principalmente pela escassez de estudos sobre as relativas com crianças em idade escolar<sup>40</sup>, como se caracterizavam os sujeitos participantes do Projeto de Extensão, escolhidos para este trabalho.

Com base na teoria gerativa procurou-se verificar a habilidade de compreensão desses sujeitos com relação às sentenças contendo orações relativas. Essas sentenças também contemplaram os estudos de aquisição e de agramatismo referenciados aqui, que buscavam respostas sobre a competência para compreender sentenças sintaticamente complexas.

As sentenças com relativa, consideradas estruturas de aquisição tardia (SICURO CORRÊA, 1986), têm se revelado importantes em testes experimentais que objetivam

---

<sup>40</sup> RECHE CORRÊA(1998) em estudo variacionista, baseado numa perspectiva paramétrica, aponta que a capacidade de compreensão/produção das estruturas com relativas depende do grau de escolaridade de cada sujeito.

caracterizar o estágio de interiorização da gramática dos falantes.

Dessa forma, procurou-se observar se os alunos, inseridos no Projeto de Extensão "Diagnóstico e Acompanhamento de Casos Problemas de Alfabetização" possuem algum déficit na competência lingüística que pudesse estar interferindo na sua aprendizagem e, para tal, as características da construção de sentenças com relativas apresentaram-se relevantes para serem relacionadas à questão da compreensão.

Isso pode ser verificado de acordo com a exposição teórica, no cap.1, das representações das relativas na teoria gerativa, de BRITO(1991), da relação entre os seus elementos na sentença, de HAEGEMAN(1991), dos pressupostos básicos das categorias funcionais e com a Hipótese da Hierarquia das Categorias Funcionais, de FRIEDMANN e GRODZINSKY(1995).

Assim, se as crianças entendessem as sentenças com relativas elas não apresentariam déficit na competência sintática e, portanto, a sua dificuldade seria de outra ordem.

Defendo que, para atingir o propósito de perceber a compreensão de sentenças com orações relativas, é necessário usar a experimentação, devido ao fato de que essas construções não aparecem, ou aparecem esporadicamente, em dados de produção, dada à possibilidade das mesmas serem substituídas por estruturas mais simples que não comprometem a qualidade semântica da informação. Portanto, relacionei previamente uma listagem de sentenças com relativas para serem utilizadas nos testes em que se procurou caracterizá-las como "objetos lingüísticos", sem interferências de ordem discursiva ou pragmática.

Os resultados dos testes feitos com os sujeitos estavam direcionados para verificar, primeiro, quais as circunstâncias estruturais que representariam maiores dificuldades aos sujeitos; segundo, quais os sujeitos

testados que apresentariam maior dificuldade com os testes lingüísticos para se estabelecer um paralelo com os testes psicológicos realizados por profissionais do Projeto de Extensão.

Para que o primeiro questionamento fosse respondido, foram selecionadas variáveis a serem observadas nas sentenças, como encadeamento, foco e animacidade, que contemplaram a primeira parte dos testes, chamada de Experimento 1. A seguir, no Experimento 2, num novo bloco de sentenças, foi observada a influência da restritividade, adicionada ao fator encadeamento. No Experimento 3, procurou-se verificar se o encaixamento da relativa no SN sujeito da oração principal ocasionaria alguma interferência na compreensão em associar esse SN da oração principal com o seu verbo.

Posto isto, as respostas dos sujeitos foram demonstradas em tabelas, com o objetivo de mais facilmente serem estabelecidas as discussões e posteriores comparações com os testes psicológicos.

Quanto ao primeiro fator testado e que perpassa praticamente em todos os experimentos - o preenchimento da categoria vazia da relativa, que neste trabalho restringe-se à função de sujeito e objeto direto - algumas conclusões foram obtidas com relação às sentenças do Experimento 1.

Nesse experimento, descrito na primeira parte da análise dos dados, em que foram utilizadas as sentenças retomadas de SICURO CORRÊA(1986), as sentenças dos "bichinhos", observa-se uma instabilidade nas respostas dos sujeitos do Grupo do Projeto, alvo do nosso trabalho, contrariando a premissa de que o preenchimento da categoria vazia de sujeito seria mais fácil do que a categoria vazia de objeto.

Ou seja, tanto nas sentenças com relativas encaixadas centrais como nas ramificadas à direita, os sujeitos do Grupo do Projeto tiveram um melhor desempenho quanto à compreensão do preenchimento da categoria vazia na função de objeto,

contrariando as previsões dos estudos de agramatismo, conforme exposto no capítulo IV, assim como as previsões da aquisição de linguagem.

Chamou-me a atenção, neste primeiro instante de análise, a instabilidade nas respostas dos sujeitos do Projeto, quando em sentenças estruturalmente idênticas, como (3) "*O carneiro que o porco empurrou come capim*" e (4) "*A galinha que o porco empurrou pula o carneiro*", por exemplo, obteve-se um índice de 93,3% de acerto para a primeira e 53,3% para a segunda. Essa instabilidade pode ser indício de algum tipo de problema, pelo menos em determinados sujeitos<sup>41</sup>.

A contradição e a instabilidade observadas levaram-me a buscar outras variáveis, como a animacidade que, segundo SICURO CORRÊA(1986) pode interferir na habilidade de compreensão de sentenças com relativas.

Os índices relativos a esse novo fator revelam a sua interferência nas sentenças do Experimento 1, pois as sentenças com três SNs [+ animado] representaram maior dificuldade aos sujeitos do que as sentenças contendo dois SNs [+ animado] e um SN [- animado].

Para efeito demonstrativo das ocorrências que marcaram a análise desse fator, os exemplos citados há pouco em que a sentença (3) teve um índice de 93,3% de acerto e a sentença (4) um percentual de 53,3% de acerto, parecem evidenciar a animacidade como determinante nestes resultados, pois é o único diferenciador entre essas sentenças, uma vez que o encadeamento e o foco de ambas as sentenças são idênticos.

O Grupo de Controle, que foi testado nas mesmas situações das do Grupo do Projeto, nas questões arroladas até aqui, apresentou um desempenho coerente, sem instabilidades

---

<sup>41</sup> É interessante esclarecer que há crianças que a escola aponta como problemas, nas quais o QI revela-se baixo, no teste psicológico, mas que não apresentam necessariamente problemas linguístico-cognitivos. Nem todo aluno-problema é caso problema, uma vez que a maioria das crianças, quando devidamente acompanhada, supera o problema e segue o processo escolar regular (pontos esclarecedores decorrentes do acompanhamento das crianças feitos pela Professora Doutora Reny Maria Gregolin Guindaste, coordenadora do projeto desde o seu início).

quanto à compreensão das sentenças com relativas no preenchimento da categoria vazia de sujeito e de objeto, uma vez que a média de acerto para ambas as funções foi de 92,5%, conforme Tabela 2 e 4, respectivamente. Da mesma forma, a compreensão do Grupo de Controle não foi afetada pelo fator animacidade, nessas sentenças do Experimento 1, dado o desempenho verificado em sentenças com animacidade [+] e [-].

O encadeamento da relativa, a saber, a relativa encaixada central no SN sujeito da oração principal e a relativa ramificada à direita no SN objeto da oração principal, na primeira parte da testagem, não se configurou como significativo quanto à performance dos sujeitos do Grupo do Projeto relativa ao preenchimento da categoria vazia da relativa, na medida em que a média dos índices foram de 71,72% para as relativas encaixadas centrais e de 73,55% para as relativas ramificadas à direita.

Pôde-se concluir que as sentenças testadas no Experimento 1 tiveram em sua análise um ponto principal que foi a determinação do comportamento dos sujeitos do Grupo do Projeto em relação ao fator animacidade.

Outra conclusão que se evidenciou quanto às sentenças do Experimento 1 é quando elas são comparadas com as sentenças do Experimento 2, em função do tipo de sentenças escolhidas para a experimentação.

As sentenças do Experimento 1 possuem um arranjo cuja sequência é semanticamente coerente, já que é perfeitamente possível, por exemplo, que 'um cavalo que pula uma cerca possa derrubar uma galinha' (conforme a sentença (1) "O cavalo que pulou a cerca derruba a galinha"). Entretanto, esse tipo de sentenças, as sentenças com "bichinhos" (SICURO CORRÊA, 1986), apesar de semanticamente coerentes, apresentam uma artificialidade prejudicial ao procedimento dos testes e, conseqüentemente, ao desempenho dos sujeitos. Essa artificialidade, própria das sentenças "bizarras", como foram chamadas neste trabalho, sobrecarregam as exigências dos

testes, resultando na possibilidade de a sintaxe das crianças do Grupo do Projeto ser afetada pelo tipo de sentenças testadas.

Os sujeitos do Grupo do Projeto demonstraram que o arranjo sintático entre os elementos da sentença, por si só, não legitimou a compreensão da própria sentença, uma vez que o conhecimento de mundo interferiu na competência dos sujeitos do Grupo do Projeto.

Retomando as palavras de GREGOLIN-GUINDASTE(1996: 295), "o saber lingüístico e o não-lingüístico constituem um amálgama, com limites não visíveis, podendo haver, para cada processo de linguagem e processos cognitivos, mecanismos a priori diferentes e mutuamente dependentes."

Essa reflexão poderia redimensionar algum aspecto da conclusão a que chegamos quanto ao Experimento 1. Aspectos postos como "contradição" e "instabilidade", com relação às respostas dos sujeitos, seriam então determinados pelo tipo de sentenças escolhidas para serem testadas no Experimento 1.

O trabalho de SICURO CORRÊA(1986) que utiliza tais sentenças, as sentenças com "bichinhos", para crianças entre 3 a 7 anos de idade, revela uma constante busca por parte da autora de pontos que pudessem esclarecer melhor a performance das crianças. Infiro que, mesmo que a experimentação valha-se da técnica de encenação com bichinhos de brinquedos, como é a proposta de seu trabalho, na busca de elementos que diminuíssem a demanda dos testes, a sentença por si pode prejudicar o procedimento na realização dos mesmos.

Isso parece se esclarecer nesta dissertação, quando as sentenças do Experimento 2 são testadas e é feita a comparação com as sentenças do Experimento 1. Primeiramente pelo tipo de sentenças, que se situam bem mais próximas do mundo real dos alunos, e, em segundo, pela não presença do fator animacidade, interferente na compreensão das sentenças do Experimento 1.

Nessas sentenças do Experimento 2, o fator a ser observado foi a restritividade em sentenças com relativas encaixadas centrais e ramificadas à direita, todas com a categoria vazia na função de sujeito.

No caso da restritividade, a atitude foi mais exploratória, no sentido de confirmar que, apesar de semanticamente determinantes, as relativas restritivas e as relativas não-restritivas envolvem o uso de categorias funcionais e cadeias sintáticas. Buscou-se observar se esta noção semântica interferiria no preenchimento da categoria vazia da relativa.

Os resultados revelaram, conforme o previsto, que nas sentenças testadas, o fator restritividade não se confirmou como interferente no processo de compreensão pelos sujeitos desta pesquisa.

Outro ponto que se confirma no Experimento 2, conforme posto em estudos de aquisição da linguagem (SICURO CORRÊA, 1986) e nos estudos de agramatismo (GRODZINSKY, 1989), de que é mais fácil o preenchimento da categoria vazia na posição de sujeito em sentenças encaixadas centrais, as sentenças "SS". A média de acertos, neste caso, tanto do Grupo do Projeto quanto do Grupo de Controle foi de 100%, conforme as tabelas 13 e 14 para o Grupo do Projeto e tabelas 15 e 16 para o Grupo de Controle

Pode-se fazer referência aqui aos resultados do preenchimento da categoria vazia na função de sujeito em sentenças do Experimento 1, nas quais os sujeitos contradisseram o previsto, revelando-se mais hábeis ao preencher a categoria vazia na posição de objeto.

Quando feita a comparação das sentenças "SS" do Experimento 1 com as sentenças "SS" do Experimento 2, foi possível configurar que o ponto determinante da diferença entre os resultados do Grupo do Projeto está na "bizarrice" das sentenças do Experimento 1, pois dificilmente pode-se



contradizer um resultado de total acerto , como foi o caso do 100% neste bloco de sentenças da segunda parte dos testes.

No Experimento 2, as sentenças com relativas ramificadas à direita confirmam as já relacionadas constatações dos estudos de agramatismo, expostas no capítulo V, da análise dos dados, no sentido de que há uma sobrecarga de SNs possíveis para serem utilizados no preenchimento da categoria vazia da relativa . Há dois sintagmas nominais antepostos à categoria vazia da oração relativa com possibilidade semântica de serem utilizados para tal função, confirmando mais uma vez que há outros fatores aliados à sintaxe que determinam a performance dos sujeitos desta pesquisa, em especial os do Grupo do Projeto.

O último ponto a ser discutido em função das características estruturais das sentenças com relativas refere-se ao Experimento 3, quanto à capacidade de compreensão dos alunos para associar o SN sujeito da oração principal distanciado do seu predicado pelo encaixamento de uma oração relativa. Foi este fato sintático que representou a maior dificuldade dos sujeitos do Grupo do Projeto em toda a pesquisa. Isso pode ser constatado pelos percentuais da tabela 21 do capítulo V, nas quais se encontram os menores índices de acerto entre todas as questões avaliadas.

No Experimento 3 não se analisou animacidade, restritividade, nem o preenchimento da categoria vazia da relativa, mas a influência da presença da oração relativa na compreensão da oração principal.

Neste ponto novamente se confirmam as constatações dos estudos de agramatismo, conforme HICKOK(1993) e GRODZINSKY(1989) já explicitados na análise dos dados, em que a presença de dois SNs antecedendo o verbo da oração principal - o V2 - parece ser a causa da dificuldade dos sujeitos.

A sobrecarga de Sns possíveis de serem utilizados na associação do SN sujeito da oração principal e seu predicado,

distanciados entre si pelo encaixamento da oração relativa, dificultou a compreensão da oração principal. Então, questões desta ordem somam evidências de que há esses outros elementos aliados ao arranjo sintático que contribuem para a dificuldade dos alunos do Grupo do Projeto, alvo desta pesquisa, na habilidade em compreender sentenças com relativas.

Pode-se concluir que fatores como a animacidade, o tipo de sentenças escolhidas para os testes e a compreensão da oração principal com relativa distanciando o SN sujeito do predicado determinaram irregularidades e instabilidades no decorrer de toda a análise de dados das crianças pertencentes ao Grupo do Projeto

A idéia final de que os alunos do Grupo do Projeto efetivamente apresentaram uma dificuldade maior do que os do Grupo de Controle parece evidenciar uma razão pela qual ancorei cientificamente a decisão de escolher as crianças integradas no Projeto. A evidência, de alguma forma, acaba se confirmando quando se estabelece a comparação entre os testes lingüísticos e os testes psicológicos desses sujeitos. Considerando a margem possível de erros, e de casos singulares, em testes de natureza experimental, pode-se visualizar, pela generalidade dos resultados, que o comprometimento em alguns sujeitos observado nos testes psicológicos também revelaram-se nos números dos testes lingüísticos.

Retomo, neste momento, os pressupostos básicos da hipótese da hierarquia das categorias funcionais, nos quais se afirma que as sentenças com relativas apresentam um acúmulo dessas categorias, em específico o elemento COMP, situado em nível mais alto e as suas características como a não manutenção da ordem canônica pela operação de cadeia vinculada ao movimento do elemento QU para COMP. Pelos resultados observados com os sujeitos desta pesquisa, pode-se observar que, embora as crianças do grupo do Projeto

apresentem maior dificuldade na compreensão das estruturas testadas do que as crianças do grupo de Controle, pelas diferentes razões expostas até aqui, pode-se dizer que elas possuem domínio da categoria COMP, conseqüentemente operam movimento de QU em operação de cadeia, uma vez que, em determinadas estruturas atingem o índice de 100%

Mesmo que não possa ser configurado um déficit exclusivamente sintático, pude confirmar que a sintaxe das sentenças com relativas é reveladora da capacidade lingüística dos sujeitos.

Evidenciou-se maior número de acertos no teste lingüístico, de 72 a 100%, em respostas dos sujeitos do Grupo de Controle, crianças consideradas pela escola como alunos sem problemas de desempenho, e com escores entre 83 e 111 de QI total. Os alunos do Grupo do Projeto, apontadas pela escola como crianças com problemas escolares, obtiveram um índice de acertos entre 66 a 83% nos resultados de compreensão de sentenças com relativas, paralelamente a escores entre 65 e 101 nos testes psicológicos.

Ressalta-se nesses índices que, nas crianças que não têm problemas escolares, os acertos ficaram sempre acima da média de 70%, confirmando o índice que inicialmente serviu de patamar para a análise dos dados deste trabalho.

Ratifico, nessas observações finais, a importância das reflexões feitas pelos estudiosos do agramatismo citados no decorrer de todo este trabalho. Evidenciou-se que suas hipóteses, suas buscas, suas deduções são de importância ímpar para investigações fora do âmbito do estudo das afasias, como é o caso desta dissertação.

O espaço escolar possibilita um campo de pesquisa imenso, em diferentes enfoques e de diferentes áreas. Pretendo que alguns pontos detectados neste trabalho sejam revertidos em benefício do processo de ensino, embora esteja ciente de que muitos outros pontos ficaram sem respostas.

São constatações como essas que me impulsionam a um debruçar mais amíúde sobre a teoria e estabelecer um novo ponto de partida para o futuro.

Resgato para uma última reflexão as palavras de CHOMSKY:

Se você sabe o que está procurando, mesmo se for alguém que tenha muito pouco talento para línguas como eu, pode fazer perguntas que levarão a respostas interessantes. Isso acontece porque elas são as perguntas corretas, não porque eu saiba alguma coisa sobre a língua.

Quando as pessoas começam a estudar suas próprias línguas, descobrem todo tipo de coisa, principalmente se o fizerem em grupos. Se estiverem sozinhas, pode ser que cheguem a conclusões errôneas, pois não se tem a correção que vem ao experimentar suas idéias com outra pessoa. Uma pessoa diz: "Olhe, é assim que funciona na minha língua materna" e a outra na carteira próxima diz: "Você está errado. Não é assim que ocorre na sua língua e aqui está o porquê". Então, quando se tem grupos de pessoas trabalhando pode-se progredir rapidamente e obter novas idéias . Você vê claramente o quanto as teorias têm que mudar, e assim por diante.

(CHOMSKY, 1997: 207)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M.B.M. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. In: **O método e o dado no estudo da linguagem**. Castro, M.F.P. (org), Editora da Unicamp, Campinas, 1996.

BRITO, A.M.B.de. **A sintaxe das orações relativas em Português: estrutura, mecanismos interpretativos e condições sobre a distribuição dos morfemas relativos**. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1991.

CAPLAN, D., FUTTER, C. "Assignment of thematic roles to nouns in sentence comprehension by an agrammatic patient". **Brain and language**, 27: 168-177, 1986.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: MIT Press, 1965.

\_\_\_\_\_. **Knowledge of language: its nature, origin and use**. New York: Praeger, 1986.

\_\_\_\_\_. **Lectures on government and binding**. Dordrecht, Holland: Foris, 1981.

\_\_\_\_\_. Novos horizontes no estudo da linguagem. In: **Chomsky no Brasil**. DELTA, 13, N° Especial, 1997.

\_\_\_\_\_. **Rules and representations**. Nova Iorque, Columbia University Press, 1980.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FRIEDMANN, N.; GRODZINSKY, Y. "Tense and agreement in agrammatic production: pruning the syntactic tree". Ms. Tel-Aviv University, 1995.

FUKUI, N.; SPEAS, M. Specifiers and projection. In: FUKUI, N. T. Rapaport; E. Sagey (ed.), *MIT working papers in Linguistic* 8: 128-72, 1987.

GALVES, C. Princípios, parâmetros e aquisição da linguagem. *Cadernos de estudos Lingüísticos*, Campinas, (29): 137-152, 1995.

GREGOLIN-GUINDASTE, R. M. *O agramatismo: um estudo de caso em Português*. Campinas, 1996. Tese (Doutorado em Lingüística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

GRODZINSKY, Y. "Agrammatic comprehension of relative clauses". *Brain and Language* 37: 480-499, 1989.

\_\_\_\_\_. *Theoretical perspectives on language deficits*. Cambridge: MIT Press, 1990.

GUILFOYLE, E. & NOONAM, M. Functional categories and language acquisition. *Canadian Journal of Linguistic*, 37 (241-276), 1992.

HAEGEMAN, L. *Introduction to government and binding theory*. Blackwell: Oxford UK & Cambridge, USA, 1991.

HAGIWARA, H. "The breakdown of functional categories and the economy of derivation". *Brain and Language* 50:92-116, 1995.

HAGIWARA, H. "The breakdown of Japanese passives and theta-role assignment principle by Broca's aphasics". *Brain and language*, 45:318-339, 1993.

HENRY, P. Constructions relatives et articulations discursives. *Langages*, 37:81-98, Paris, 1975.

HICKOK, G.; ZURIF, E.; CANSECO-GONZALEZ, E. "Structural description of agrammatic comprehension". *Brain and language*, 45:371-395, 1993.

HYAMS, N. **Language acquisition and the theory of parameters**.  
Dordrecht: D.Reidel Publishing CO, 1986.

KATO, M.A. "Recontando a história das relativas em uma perspectiva paramétrica". In: I.Roberts; M.Kato (orgs.), **Português Brasileiro: uma viagem diacrônica**: homenagem a Fernando Tarallo. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

\_\_\_\_\_ et al. "As construções Q- no Português Brasileiro falado: Perguntas, Clivadas e Relativas". In Kock, I.G.V.(org) **Gramática do Português Falado**. Vol.VI. Desenvolvimentos. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

\_\_\_\_\_ Orações relativas: variação universal e variação individual no português. In: **Estudos lingüísticos**, V, pp.1-16, 1981.

KOOPMAN, H.; SPORTICHE, D. "Subjects". Ms.UCLA. Los Angeles, Califórnia. 1988.

KITAGAWA, Y. "Internal subjects". Ms. University of Rochester, New York, 1989.

LOBATO, L.M.P. **Sintaxe gerativa do Português**: da teoria padrão à teoria da regência e ligação. Belo Horizonte: Vigília, 1986.

MAUNER, C.; FROMKIN, V., CORNELL, T. "Comprehension and acceptability judgments in agrammatism: disruptions in the syntax of referential dependency". **Brain and language**, 45: 340-370, 1993.

OUHALLA, J. **Funcional categories and parametric variation**. London, New York: Routledge, 1991.

PLATZACK, C. "A grammar without functional categories: a syntactic study of early swedish child language". **Nordic journal of Linguistics**, 13:107-126, 1990.

RECHE CORRÊA, V. **Oração relativa**: o que se fala e o que se aprende no português do Brasil. Campinas, 1998. Tese (Doutorado em Lingüística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

RIEMSDIJK, H.C. van ; WILLIAMS, E.S. **Introdução à teoria da gramática**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SHELDON, A. The role of parallel function in the acquisition of relative clauses in English. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, 13: 272-281, 1974.

SICURO CORRÊA, L.M. Dificuldades do uso do método experimental no estudo da aquisição da linguagem. In: **O método e o dado no estudo da linguagem**. CASTRO, M.F.P. (org.), Editora da Unicamp, Campinas, 1996.

---

"O jogo experimental na avaliação da competência lingüística de crianças: o caso do 'fechamento entre orações' na compreensão de relativas". **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, 21:79-26, 1991.

---

"Por que as orações relativas são de difícil compreensão para a criança?" **DELTA**, São Paulo, 2(5):133-148, 1989.

---

On the comprehension of relatives clauses: a developmental study with reference to portuguese. Doctoral Dissertation, London: University of London, 1986.

SMITH, C. Determiners and relative clauses in a Generative Grammar of English. In: **Language** 40, 1964.

TARALLO, F. **Relativization Strategies in Brazilian Portuguese**. University of Pennsylvania, PH.D. dissertation, 1983.

TAVAKOLIAN, S.L. "The conjoined clause analysis of relative clauses". In: S.L.Tavakolian(ed.). **Language acquisition and linguistic theory**. Cambridge, MA: MIT Press, 1981.

TSIMPLI, I.M. "On the maturation of functional categories: early child speech". ms. **UCL working papers in linguistics** 3, 1991.

WECHSLER, D. **Escala de inteligência Wechsler para crianças**. Rio de Janeiro: CEPA, s/d.



WEXLER, Ken & MANZINI, R. Parameters and Learnability in Binding Theory. In T. Roeper & E. Williams (eds.), **Parameter Setting**. Dordrecht: Reidel pp. 41-76, 1987.